

Poticanje kritičkog mišljenja u nastavi talijanskog jezika u srednjim školama na području Grada Zagreba

Marelja, Patricija

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:131:443771>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2024-10-31**



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 pedagogiju

**POTICANJE KRITIČKOG MIŠLJENJA U NASTAVI TALIJANSKOG JEZIKA U SREDNJIM
ŠKOLAMA NA PODRUČJU GRADA ZAGREBA**

Diplomski rad

Patricija Marelja

Mentorica: dr. sc. Ana Širanović, doc.
Komentorica: dr. sc. Sandra Mardešić, izv. prof.

Zagreb, 2024.

Sadržaj

UVOD	1
TEORIJSKI DIO	2
<i>Kritičko mišljenje i njegova važnost u odgojno-obrazovnom procesu</i>	2
<i>Kritičko mišljenje u poučavanju stranog jezika</i>	4
<i>Strategije i metode poticanja kritičkog mišljenja u nastavi s naglaskom na nastavu stranog jezika</i>	7
<i>Pregled dosadašnjih istraživanja poticanja kritičkoga mišljenja u nastavi (talijanskog) jezika</i>	16
ISTRAŽIVANJE	22
<i>Motivacija za provedbu istraživanja</i>	22
<i>Izazovi kvalitativnih istraživanja</i>	24
<i>Cilj i istraživačka pitanja</i>	28
<i>Postupci i instrumenti istraživanja</i>	29
<i>Uzorak</i>	30
<i>Način prikupljanja podataka</i>	30
<i>Metoda obrade podataka</i>	31
<i>Tijek istraživanja i součavanje s (etičkim) izazovima</i>	33
ANALIZA PODATAKA I RASPRAVA	34
ANALIZA DANAŠNJEG DRUŠTVA I VAŽNOST POTICANJA KRITIČKOG MIŠLJENJA U ODGOJNO-OBRAZOVNOM PROCESU	35
<i>Interpretacija kritičkog mišljenja i stav prema istome</i>	35
<i>Tehnološki napredak i njegov utjecaj na učenje i poučavanje</i>	37
<i>Stav i mišljenja prema novim generacijama učenika</i>	37
<i>Razlike u poticanju kritičkog mišljenja kod različitih uzrasta učenika</i>	39
<i>EksPLICITNO PRIČANJE O KRITIČKOM MIŠLJENJU</i>	40
MATERIJALI KOJI SE KORISTE ZA OBLIKOVANJE NASTAVNOG PROCESA KOJI POTIČE KRITIČKO MIŠLJENJE	41
<i>Praćenje udžbenika kao centralnog nastavnog materijala i refleksija na isti</i>	41
<i>Dodatni i autentični materijali kojima se nadopunjuje sadržaj iz udžbenika</i>	42
<i>Korištenje materinskog jezika u nastavi talijanskog kao stranog jezika</i>	44
PRIMJERI DOBRE PRAKSE POTICANJA KRITIČKOG MIŠLJENJA I PODIZANJE KULTURNE SVIJESTI	45
<i>Konkretni projekti i aktivnosti</i>	45
<i>Interkulturalizam kao važna stavka u poticanju kritičkog mišljenja u nastavi talijanskog jezika</i> ...	47
RAZVIJANJE JEZIČNE SVIJESTI POTICANJEM KRITIČKOG MIŠLJENJA	49
<i>Interpretacija jezične svijesti i njezine važnosti</i>	49
<i>Poučavanje gramatičkih struktura</i>	50
METODE I OBLICI RADA USMJERENI NA POTICANJE KRITIČKOG MIŠLJENJA	51
<i>Metode i oblici rada korišteni u nastavi radi poticanja kritičkog mišljenja</i>	51

<i>Osvrt na satnicu i broj učenika kao važne faktore u poticanju kritičkog mišljenja</i>	52
VREDNOVANJE ZA POTICANJE KRITIČKOG MIŠLJENJA	53
<i>Samovrednovanje i vrednovanje rada drugih</i>	53
<i>Vrednovanje i konstruktivni savjeti</i>	54
DEMOKRATSKO OZRAČJE UČENJA I POUČAVANJA	55
REFLEKSIJA NA VLASTITU PRAKSU I KOMPETENCIJE	55
ZAKLJUČAK	56
Riassunto: Promozione del pensiero critico nell'insegnamento della lingua italiana nelle scuole superiori della Città di Zagabria	59
<i>Introduzione</i>	59
<i>Parte teorica</i>	59
<i>Ricerca</i>	67
<i>Scopo</i>	67
<i>Domande di ricerca</i>	67
<i>Partecipanti</i>	68
<i>Strumenti</i>	68
<i>Procedimento</i>	70
<i>Risultati</i>	70
<i>Conclusione</i>	75
POPIS LITERATURE	77
PRILOZI	84

Poticanje kritičkog mišljenja u nastavi talijanskog jezika u srednjim školama na području Grada Zagreba

Sažetak: Rad opisuje studiju slučaja kojoj je cilj bio ispitati na koji se način potiče kritičko mišljenje u nastavi talijanskog jezika u srednjim školama Grada Zagreba. Rad opisuje cjelokupni proces provedbe istraživanja, koje je uključivalo intervjuiranje dvije nastavnice iz zagrebačkih gimnazija. Odgovaranjem na pitanja iznosile su svoja iskustva u poučavanju talijanskog jezika i istaknule dobre primjere aktivnosti u kojima se potiče kritičko mišljenje. Tražilo ih se da navedu što je za njih kritičko mišljenje i zašto je važno u odgojno-obrazovnom procesu, koje materijale, metode i oblike rada koriste, da objasne što je to jezična svijest, na koji način potiču razvoj jezične svijesti i interkulturalnih kompetencija, na koji način nastoje postići demokratsko okruženje u razredu i omogućiti učenicima da vrše refleksiju na svoj rad i napredak. Samoinicijativno su iznijele i stavove o promjenama uzrokovanim tehnološkim napretkom te refleksivna razmišljanja o vlastitom radu i zalaganju. Odgovori zapisani u ovom radu mogu služiti kao smjernice i poticaj novim generacijama nastavnika i nastavnica talijanskog jezika koji shvaćaju važnost poticanja kritičkog mišljenja kod učenika i primjenjivanja istog u praksi.

Ključne riječi: *kritičko mišljenje, istraživanje, talijanski jezik*

Encouraging critical thinking in Italian language classes in secondary schools in the City of Zagreb

Summary: This paper describes a case study whose goal was to examine how critical thinking is encouraged in the teaching of the Italian language in secondary schools in the City of Zagreb. The paper describes the entire process of conducting the research, which included interviewing two female teachers from Zagreb grammar schools. By answering the questions, they presented their experiences in teaching the Italian language and highlighted good examples of activities that encourage critical thinking. They were asked to state what critical thinking is for them and why it is important in the educational process, what materials, methods and forms of work they use, to explain what language awareness is, in what way they encourage the development of language awareness and intercultural competences, on how they strive to achieve a democratic environment in the classroom and enable students to reflect on their work and progress. On their own initiative, they expressed their views on the changes caused by technological progress, as well as reflective reflections on their own work and efforts. The answers written in this paper can serve as guidelines and encouragement to new generations of Italian language teachers who understand the importance of encouraging critical thinking in students and applying it in practice.

Key words: *critical thinking, research, italian language*

Izjava o akademskoj čestitosti

Ovime izjavljujem da je diplomski rad naziva *Poticanje kritičkog mišljenja u nastavi talijanskog jezika u srednjim školama na području Grada Zagreba* rezultat isključivo mog istraživačkog rada na literaturi i/li istraživačkim podacima, uz mentoričino savjetovanje i vođenje, te da su svi izvori navedeni u tekstu i popisu literature korišteni u skladu s konvencijama pozivanja na izvore u akademskome pismu.

UVOD

Današnja dostupnost velike količine informacija zahtjeva promjenu i prilagođavanje čovjeka kako ne bi upao u vrtlog neistinitih informacija i na temelju toga kreirao iskrivljenu percepciju stvarnosti. Kako se odnosimo prema imigrantima u našoj zemlji, na koji način brinemo o svojem fizičkom i mentalnom zdravlju, za koga glasamo i kakvu budućnost želimo u našoj zemlji, kakva je naša percepcija o ostatku svijeta, koje znanje i informacije prenosimo drugima i s kojim ciljem? Sve su to dijelovi naše svakodnevnice na koje možda ne obraćamo pažnju, a trebali bismo. Zbog velike količine posla, sve manje i manje slobodnog vremena i sve manje kvalitete provođenja slobodnog vremena jer se većina orijentira na virtualni svijet i takve vrste zabave, umjesto na rad na vlastitom zdravlju i sposobnostima, ljudi su počeli sve pretvarati u naviku i rutinu od koje tu i tamo *objegnu* u prirodu ili neku drugu zemlju. Koliko svaki čovjek kritički promišlja je li ono što čini, predaje, komunicira s drugima zaista dobro i korisno? Veliku ulogu u odgajanju mladih ljudi i razvijanju njihovog kritičkog mišljenja, uz roditelje, imaju upravo odgojno-obrazovni djelatnici. Koji su to pomaci koje nastavnici i nastavnice trebaju napraviti kako bi se prilagodili današnjim generacijama i uspjeli ih usmjeriti na pravi put? Poticanje kritičkog mišljenja kod mladih danas zaista nije lako, ali oni nastavnici koji zaista uživaju u svojem poslu i konstantno traže prostora za napredak u tome mogu i uspjeti. Nastavnici i nastavnice talijanskog jezika su u povoljnom položaju jer je „jezik jedan od razlikovnih elemenata kulture te njegovo učenje pridonosi upoznavanju međukulturnih sadržaja, a time i razvoju pozitivnih stavova i tolerancije među građanima" (Kurikulum nastavnog predmeta Talijanski jezik za osnovne škole i gimnazije, NN 7/2019). Poticanje jezične svijesti i kulturne svijesti kod učenika uvelike pomaže i poticanju kritičkog mišljenja. Ovaj rad usmjeren je na dobre primjere poticanja kritičkog mišljenja u praksi nastave talijanskog jezika u srednjim školama kao poticaj za rast i razvoj mladih nastavnika i nastavnica talijanskog jezika, a time i za korak prema boljem odgojno-obrazovnom sustavu.

TEORIJSKI DIO

Kritičko mišljenje i njegova važnost u odgojno-obrazovnom procesu

U ovom informatičkom dobu (Huitt, 1995; Thomas i Smoot, 1994) *mišljenje* igra veliku ulogu u nečijem uspjehu u životu te je, sukladno tome, kritičko mišljenje važan element u odgojno-obrazovnom sustavu 21. stoljeća. Zahvaljujući razvoju tehnologije, navodi Murawski (2014), informacije se mijenjaju jako brzo i nove ideje se gotovo instantno šire i usvajaju. To je rezultiralo i širenjem lažnih i neprovjerenih informacija, koje se trebaju kritički preispitati prije njihovog usvajanja i korištenja. I Taba (1962, prema Onel i Aggul, 2021) ističe da je potrebno da osobe u obrazovanju moraju naučiti misliti u ovom demokratskom društvu podložnom brzim promjenama jer se ne mogu oslanjati na rutine i tradiciju u donošenju odluka.

Autori članka pod nazivom *Critical Thinking and its Importance in Education: Some Reflections* iz 2017. (Uribe Enciso i sur.) zalažu se za to da kritičko mišljenje ne može biti dovoljno detaljno i u srž objašnjeno sa samo jednom teorijom. Prema Rezaei i sur. (2011), mnogi znanstvenici, poput Halanon (1995), Fasko (2003) i Huitt (1998), navode kako niti jedna definicija kritičkog mišljenja nije općeprihvaćena. Na istom tragu, Murawski (2014) navodi da je suglasnost oko definicije kritičkog mišljenja jako teško i gotovo nemoguće postići. Smatra da svaki autor u masi definicija bira onu koja je najprikladnija za njega i situaciju u kojoj se nalazi. Siegel (1988), precizira da nema dogovora oko definicije kritičkog mišljenja u obrazovanju, ali da njegovo korištenje ima snažan utjecaj na odgojno-obrazovnu praksu. Budući da se ovaj rad orijentira na kritičko mišljenje u nastavi, točnije, u nastavi talijanskog kao stranog jezika, u daljnjoj razradi su birane definicije i tvrdnje iz literature koje su se činile najadekvatnijima za taj kontekst.

Prema Uribe Enciso i sur. (2017), postoje dva različita pristupa konceptu kritičkog mišljenja, a to su filozofski pogled i psihološki. Filozofski pridodaje veliku važnost značajkama onoga koji kritički razmišlja, odnosno ističe kvalitete i karakteristike umjesto ponašanja i određenih djelovanja onoga koji kritički razmišlja. Ovaj pristup fokusiran je na ono što je osoba u mogućnosti napraviti u najboljim uvjetima (Sternberg, 1986). Slično razmišlja i Siegel (1988) kada navodi da je jedan od dva koncepta kritičkog mišljenja onaj u kojem se ono promatra kao set *čistih vještina*. U tom slučaju osoba je kritički mislioc ako posjeduje vještine i znanja za procjenu i analizu nekog iskaza. Drugi pristup, kognitivno psihološki, za razliku od filozofskog, stavlja fokus na vještine, ponašanja i stavove onoga koji kritički razmišlja.

Facione (1990) navodi da je idealni kritički mislioc onaj koji je otvorenog uma, pravedan, fleksibilan, razumije više gledišta i ima želju biti dobro informiran, koji je po prirodi radoznao i koji je spreman uzeti u obzir i druge perspektive. Siegel (1988) ističe da je za kritičko mišljenje potrebno više od samih vještina, to objašnjava kao set *vještina plus namjera* (drugi koncept od dva koji navodi, ujedno i onaj s kojim se slaže), gdje je osoba kritički mislioc ako ima tendenciju redovito vježbati kritičko mišljenje u procjeni i analizi iskaza i djelovanja. Zagovornici ovog pristupa definiraju kritičko mišljenje prema vrstama ponašanja koje manifestiraju oni koji kritički razmišljaju te u to uključuju određene vještine i procedure (Lewis i Smith, 1993). Drugi pristup je prikladniji za kontekst obrazovanja jer nije limitiran isključivo na vještine. Siegel (1988) ističe da su sposobnost pravilne procjene obrazloženja i kritički duh ili kritički stav, odnosno spremnost i želja da svoje postupke i uvjerenja temelje na obrazloženjima, temelj za konceptualizaciju i postizanje kritičkog mišljenja kod osobe u obrazovanju.

Razni autori različito definiraju kritičko mišljenje (u obrazovanju). Slijedi nekoliko definicija (prema Rezaei i sur., 2011), većinom od uglednih znanstvenika koji se spominju u više različitih literaturama o kritičkom mišljenju (u obrazovnom sustavu), koje se čine mjerodavnima za područje kojime se ovaj rad bavi: Norris i Ennis (1989) tvrde da je to razumno i reflektivno razmišljanje koje je orijentirano na to u što vjerovati i što činiti; Halpern (2003) ističe da je kritičko mišljenje korištenje kognitivnih vještina ili strategija u svrhu povećanja mogućnosti željenog ishoda, mišljenje koje ima svrhu, obrazloženje i koje je orijentirano na cilj; za Paula (1985) je kritičko mišljenje učenje kako postavljati i odgovarati na pitanja koja se tiču analize, sinteze i evaluacije; Levy (1997) ga definira kao aktivnu i sistematsku kognitivnu strategiju kojom se proučava, procjenjuje i razumije neki događaj, rješavaju problemi i donose odluke na temelju zdravog obrazloženja i validnih dokaza. Murawski (2014) ističe da je kritički mislioc onaj koji sagledava problem iz više perspektiva, prihvaća različite pristupe rješavanju problema i donosi mnogo ideja prije nego što reagira. Facione (2000) navodi da je kritičko mišljenje reflektivna procjena o tome što raditi ili u što vjerovati u zadanom kontekstu te zahtjeva korištenje kognitivnih vještina kojima se oblikuje, prati i poboljšava ta procjena. Dewey (1910) je dao jednu od najranijih definicija kritičkog mišljenja u modernom školstvu, a to je reflektivno mišljenje, odnosno aktivno i pažljivo razmatranje bilo kojeg oblika znanja ili vjerovanja i zaključaka kojima teži. El Yazidi (2023) navodi da kritičko mišljenje uključuje analizu informacija, procjenu argumenata i uzimanje u obzir više izvora informacija kako bi se formirali valjani zaključci. Rezaei i sur. (2011) ističu da, iako se definicije kritičkog mišljenja među autorima razlikuju u nekim aspektima, svi oni stavljaju fokus na proces i

ishod učenja i glavni cilj u poučavanju kritičkog mišljenja je pomoći učenicima i studentima da donose zaključke na temelju pažljive analize dostupnih dokaza.

Nadalje, definicija kritičkog mišljenja u nastavi s hrvatskih prostora koja se čini najprikladnijom je ona od Buchberger (2020) jer je suvremenija i obuhvaća puno aspekata i nije limitirana samo na određene vještine. Buchberger (2020) ističe kako kritičko mišljenje nije samo skup određenih znanja niti samo skup određenih vještina ili vrijednosti, nego jedna složena kompetencija koja uključuje sve navedeno. Tako pod potrebna znanja navodi, primjerice, znanja o pojmu i sudovima, znanja o raspravi, znanja o argumentu i valjanosti istog, znanja o logičkim pogreškama i slično, pod vještine ubraja analitičke vještine, vještine vrednovanja, argumentiranja, sinteze i strukturiranja, vođenja rasprave, postavljanja pitanja, aktivnog slušanja, donošenja odluka, kreiranja vizije i predlaganja rješenja te zadnje, neke od vrijednosti koje kritičko mišljenje zahtjeva navodi da su otvorenost na raspravu, samopouzdanje, poduzetnost, odgovornost, uvažavanje tuđeg mišljenja, tolerancija, nediskriminacija, jednakost i sloboda. Nastavno na to, važno je ono što navode Uribe Enciso i sur. (2017) – da bi učenici u obrazovanju trebali usvojiti znanja, kompetencije i vještine koje su im potrebne za život, a to nije moguće ako proces učenja i usvajanja ne ostvaruju sami nego uče kroz tuđa znanja i iskustva. Tako bi trebali kroz vlastita iskustva i razvijanjem kritičkog mišljenja postati svjesni da njihovi postupci utječu i na širu zajednicu u kojoj žive te da njihov dugoročni rast i razvoj ne smije biti na štetu drugima. Takav odgoj i obrazovanje nadilazi samo kognitivne sposobnosti i intelektualni rast te obuhvaća, između ostalog, vrline poput vodstva, suradnje, kreativnosti, discipline, autonomije i empatije. Također, poticanje kritičkog mišljenja u nastavi koristi i samim nastavnicima jer time postaju više kreativni i sposobni prilagoditi svoje strategije poučavanja potrebama i interesima svojih učenika (Paul, 2005). Kritičko mišljenje pomaže nastavnicima da otkriju u kojim područjima njihovi učenici trebaju više podrške i vođenja te mogu pomoći svojim učenicima da u nastavi razvijaju kognitivne vještine poput analiziranja, evaluacije, interpretacije i sinteze podataka (Andania, 2021).

Kritičko mišljenje u poučavanju stranog jezika

Današnje kompleksno društvo, navodi Balboni (2008), u kojem više nacionalnih zajednica živi na jednom području i u kojem se razne zajednice stvaraju na temelju zajedničkih interesa koji se neprekidno artikuliraju i preoblikuju, ne može biti zadovoljeno s jednostavnom

glotodidaktikom, odnosno poučavanjem jezika koji ima za cilj samo kreirati europske građane koji će se međusobno poštivati i razumjeti, već je još važnije dopustiti svima koji uče (talijanski) jezik da imaju mogućnost odabrati zajednicu kojoj pripadaju prema svojim interesima – kulturnim, ekonomskim, glazbenim, seksualnim, vjerskim, itd. Život je postao puno složeniji, nadodaje Balboni (2008), bilo u svijetu rada, gdje mladi često mijenjaju poslove, ili svijetu slobodnog vremena. Poznavanje stranih jezika bit će (već i je) važan element profesionalne kvalifikacije i osobne egzistencije te se poučavanje treba fokusirati na to da se svakom učeniku omogući da kroz vlastiti trud i rad i kroz osobni razvoj ostvari maksimum svojeg potencijala (Margiotta, 1997, prema Balboni, 2008), odnosno poučavanje jezika treba dopustiti svakome da može odabrati tko želi biti bez da jezik predstavlja prepreku (Balboni, 2008). Važno je spomenuti i ono što navodi Frenquellucci (1993), a to je da poučavanje stranog jezika uključuje razvoj raznih vještina koje učenici već posjeduju te refleksiju na već usvojeno znanje radi njegovog proširivanja i otkrivanja novih *alata* odnosno vještina koje se mogu primijeniti u raznim situacijama. Jezik je primarni alat za komunikaciju i izražavanje te preduvjet za razumijevanje i usvajanje znanja. Set vještina kritičkog mišljenja na koje se ljudi oslanjaju kako bi razumijeli i ovladali jezikom je isti onaj koji koriste i u drugim područjima: analiziranje i obrada informacija, logičko zaključivanje, sposobnost razlikovanja mišljenja od činjenica i slično. Poučavanje vještina kritičkog mišljenja, ističe Frenquellucci (1993), znači pružiti kontekst u kojem učenici razumiju *zašto* nešto uče te vještine koje mogu primijeniti i u drugim područjima i situacijama u životu. Taj socijalni i demokratski aspekt kritičkog mišljenja spominju i Atkinson (1998) i Benesch (1993) te naglašavaju da je socijalna praksa neizostavan dio kritičkog mišljenja. Atkinson (1998) naglašava kako bi nastavnici jezika trebali promišljeno i oprezno pristupiti poučavanju kritičkog mišljenja jer poučavanje razmišljanja neizvornim govornicima može biti obilježeno kulturnim problemima, korištenje vještina mišljenja mogu ostati limitirane na određeni kontekst te samo kritičko mišljenje može biti kritizirano zbog svojeg reduktivnog karaktera. Kada uzmemo u obzir da strani jezik može oblikovati zajedničko iskustvo, neovisno o povezanosti s jezikom koju imaju pojedinci, poučavanje jezika može se promatrati kao društvena praksa. Jezik ne postoji izvan svojeg sociokulturnog konteksta, osobito kada djeluje unutar niza pedagoških ili institucionalnih razmatranja (Farias, 2005, prema Formato, 2018). Prema *Zajedničkom europskom referentnom okviru za jezike: učenje, poučavanje i vrednovanje – ZEROJ* (2005) „korištenje jezika, uključivši i njegovo učenje, podrazumijeva aktivnosti što ih obavljaju osobe koje, kao pojedinci i kao aktivni sudionici u društvenom životu, razvijaju cijeli niz općih kompetencija te, posebno, komunikacijskih jezičnih

kompetencija. Oni te kompetencije kojima raspolazu koriste u raznim kontekstima, uz različite uvjete i različita ograničenja, kako bi se upustili u jezične aktivnosti koje uključuju jezične procese kako bi proizveli i/ili primili tekstove vezane uz teme iz određenog područja, aktivirajući one strategije koje im se čine najpogodnijima za obavljanje postavljenih zadataka. Sudionici nadziru te aktivnosti i to vodi učvršćivanju ili modificiranju korištenih kompetencija". Dakle, prilikom učenja jezika potrebno je učiti i sociokulturalni kontekst istog, poput aktualnih političkih pitanja (imigracije, inkluzije, multikulturalizma i globalizacije), kako bi se moglo adekvatno reagirati u interkulturalnoj komunikaciji. „Uspoređujući druge kulture i uočavajući različitosti i sličnosti, gradi se vlastiti kulturni identitet. Na taj način učenici putem dijaloga, rasprave i raznolikosti mišljenja razvijaju kritičko mišljenje, uče poštovati raznolikosti (druge i drukčije) i obogaćuju se učeći od drugih. Stječe se iskustvo o tome kako su jezik i kultura neodvojivi te oblikuju identitet neke zemlje" (Kurikulum nastavnog predmeta Talijanski jezik za osnovne škole i gimnazije, NN 7/2019). Nastavnici stranog jezika trebali bi se fokusirati na poučavanje kulture putem jezika, a ne na samo poučavanje jezika, jer učenicima to omogućuje da uspoređuju vlastitu kulturu s tuđom te da kreiraju vlastitu percepciju svijeta (a ne onu preuzetu od nastavnika). Nastavno na to, Oster (1989) navodi da učenici moraju biti poučeni razmišljati kao članovi kulturne zajednice čijim dijelom žele postati (primjerice, ako upisuju fakultet u inozemstvu), ne pretpostavljati stvari univerzalnima jer su osjetljive na kulturu te osjećati slobodu izraziti svoje misli i iskustva, pronalazeći u tome vrijednost. Kritičko mišljenje im pomaže da bolje razumiju posljedice svojih riječi i djela te da učinkovitije komuniciraju (El Yazidi, 2023).

Međutim, postoje neke prepreke u poticanju kritičkog mišljenja u nastavi – velik broj učenika i ograničeno vrijeme koje se provodi s njima zna rezultirati pribjegavanju skoro pa isključivo frontalnom načinu poučavanja s fokusom na radni materijal, a rijetko se nastavnik usredotoči na interakciju među učenicima ili kritičku analizu prisutnih informacija (Mandernach, 2006). Također, nastavnici podučavaju onako kako su bili podučavani, s naglaskom na strategije u kojima nastavnici cijene usvajanje sadržaja više od procesa učenja (Mandernach, 2006). Kao rezultat toga, učenici se većinom fokusiraju na usvajanje činjenica i tako se ni nastavnici ni učenici vjerojatno ne osjećaju ugodno u korištenju alternativnih strategija u nastavi, poput poticanja kritičkog mišljenja, stoga to i izbjegavaju (Mandernach, 2006).

Strategije i metode poticanja kritičkog mišljenja u nastavi s naglaskom na nastavu stranog jezika

„Strategije poučavanja i pristupi poučavanju tehnike su koje učitelj odabire kako bi što učinkovitije ostvario odgojno-obrazovne ishode određene kurikulumom" (Kurikulum nastavnog predmeta Talijanski jezik za osnovne škole i gimnazije, NN 7/2019). Nastavnici koji potiču kritičko mišljenje u nastavi omogućuju svojim učenicima da razumiju i da ovladaju svojim učenjem (Murawski, 2014). Nastavnici i nastavnice trebali bi svojim primjerom pokazivati i davati smjernice kako biti aktivan građanin i kako činiti pozitivnu promjenu; ono što Giroux (1985, str. 193) naziva „transformativnim intelektualcem". Reflektivno se osvrnati na svoj rad i na temelju toga činiti potrebne korake kako bi ga unaprijedili. Kako bi nastavnici i nastavnice uopće imali vremena baviti se takvom dimenzijom svojeg rada, ističe Giroux (1985), potrebno je lišiti ih poslova poput upravljanja razredom i dodatnih zadataka koji osiromašuju njihov rad i svode ga na puklo provođenje kurikuluma. Kako bi se to postiglo, nadodaje Giroux (1985), potrebno je isticati škole kao institucije koje su odgovorne za razvoj kritičkog mišljenja i kritičku demokraciju te su im kao takvima potrebni „transformativni intelektualci". Da škole to doista i jesu, slažu se brojni znanstvanici i pedagozi (Uribe Enciso, 2017): Dewey, koji ističe da je prvotna svrha obrazovanja naučiti kako misliti; Brookfield, koji objašnjava da je kritičko mišljenje jedan od najvećih ciljeva obrazovanja jer pomaže učenicima da se prilagode ili da prihvate kontinuirane socijalne, kulturne i tehnološke promjene; Karbalaei, koji smatra obrazovanje odgovornim za promicanje razvoja kritičkog mišljenja kod učenika.

Kritičko mišljenje može se poticati u svim predmetima u odgojno-obrazovnom procesu, a zbog svoje jezično-kulturne specifičnosti, strani jezici su jedno područje bogato potencijalom za poticanje kritičkog mišljenja u nastavi. Unazad nekoliko desetljeća, navodi Balboni (2008), u poučavanju jezika fokus se prebacio s jezika kao objekta koji se usvaja na učenika kao subjekta koji usvaja. Istraživanje od Fisher i Scriven (1997, prema El Yazidi, 2023) pokazalo je da nastavnici koji potiču kritičko mišljenje u nastavi mogu stvoriti nastavno ozračje koje je više fokusirano na učenika i koje promovira istraživački rad, kreativnost i inovaciju. Vrsta poučavanja u nastavi ovisi o potrebama učenika, nastavlja Balboni (2008), njihovim stilovima učenja, njihovoj motivaciji pa čak i o njihovoj ekonomskoj situaciji. Međutim, to nije uvijek bilo tako, pristupi poučavanju i učenju stranog jezika, specifično talijanskog, mijenjali su se kroz povijest (Balboni, 2008). U 18. stoljeću vladao je formalistički pristup, u kojem je naglasak bio na dobrom poznavanju gramatičkih struktura te prenošenju znanja u vidu pravila

koja se trebaju memorizirati. Najvažniji je bio pisani jezik i nastavnik je bio glavni izvor informacija. Učenici su pasivno usvajali gradivo te je fokus bio na čitanju i prevođenju. Na kraju 19. stoljeća zavladao je direktna metoda, u kojoj se strani jezik usvajao kao materinski i najvažniji aspekt jezika bio je govorni. Nastavnik je trebao biti izvorni govornik i naglasak je bio na usmenoj komunikaciji. Slijedi strukturalistički pristup 40-ih godina prošlog stoljeća, koji se fokusirao na minimalno poznavanje jezičnih struktura te stvaranje automatizama. Nastavnik je bio uzor kojeg je trebalo imitirati, a učenici su bili pasivni i imali za cilj naučiti komunicirati prema već gotovim komunikacijskim modelima. 50-ih godina razvija se i komunikacijski pristup, koji nastaje kao reakcija na strukturalizam. Ovdje se polazilo od komunikacijskih potreba učenika, jezik je viđen kao sredstvo komunikacije, ali se važnost pridodavala i izvanjezičnim elementima. Uloga nastavnika se mijenja te on postaje tutor i pomagač. Učenik postaje aktivan te je cilj razviti komunikacijsku kompetenciju. Slijedi humanističko-afektivan pristup, koji se pojavio 70-ih godina. Ljudska psihologija i psihodidaktika su glavni temelj ovog pristupa. Naglasak je na analizi potreba i karakteristika pojedinog učenika, individualiziranim programima, povećanju motivacije kod učenika i slično. Pravila više nisu prioritet u komunikaciji, a nastavnik je viđen kao potpora i vođa kroz odgojno-obrazovni proces mladih ljudi. Cilj je stvoriti autonomiju učenika u korištenju i učenju stranog jezika (Balboni, 2008). Kao posljednji prihvaćeni pristup u literaturi se navodi aktivni pristup (ZEROJ, 2005, str. 9), koji na učenike gleda kao na aktivne članove društva koji izvršavaju zadatke, ne nužno samo jezične prirode, „u određenim uvjetima, u određenom okruženju i unutar određene područja djelovanja”. Korištenje i učenje jezika se u ovom pristupu promatra kao razvijanje općih kompetencija te komunikacijskih jezičnih kompetencija, koje koriste u „raznim kontekstima, uz različite uvjete i različita ograničenja kako bi se upustili u jezične aktivnosti koje uključuju jezične procese da bi proizveli i/ili primili tekstove vezane za teme iz određenog područja, aktivirajući one strategije koje im se čine najpogodnijima za obavljanje postavljenih zadataka” (ZEROJ, 2005, str. 9).

Ako se danas teži tome da učenik usvaja cijeli svoj život, neosporno je to da će usvajanju jezika pristupiti induktivno, odnosno da se spoznaje iz učenja stranog jezika mogu aplicirati na širi kontekst. Nastavnik više nije *model jezika* i netko tko prenosi gramatička i pravopisna pravila, nego je saveznik učeniku i pomaže mu da se poveže sa stranim jezikom i kulturom. Učenje o drugim kulturama, usporedba i razumijevanje svega i svih različitih od nas obogaćuje pojedinca, a s time i društvo (Piršl, 2007).

U ZEROJ-u (2005, str. 107) se to naziva *interkulturalna svijest*, odnosno „poznavanje, svijest i razumijevanje odnosa (sličnosti i razlika) između *svijeta podrijetla* i *svijeta ciljne zajednice*.

Interkulturalna svijest uključuje svijest o regionalnim i društvenim razlikama obaju svjetova. Obogaćena je i sviješću o postojanju niza drugih kultura osim onih koje predstavljaju učenikovi L1 i L2. Ta šira svijest pomaže smještanju tih dviju kultura u kontekst. Osim objektivnog znanja, interkulturalna svijest uključuje i svijest o tome kako jedna zajednica doživljava drugu, često u obliku nacionalnih stereotipa". Prema Kurikulumu nastavnog predmeta Talijanski jezik za osnovne škole i gimnazije jedna od tri domene po kojima je kurikulum organiziran, pored *Komunikacijske jezične kompetencije* i *Samostalnosti u ovladavanju jezikom*, je upravo i *Međukulturalna komunikacijska kompetencija*, koja „podrazumijeva razumijevanje i komuniciranje među govornicima talijanskoga jezika različitoga kulturnoga podrijetla. Ostvarivanjem odgojno-obrazovnih ishoda unutar ove domene učenik postaje međukulturalno kompetentan, što znači da je: sposoban razmotriti i usporediti sličnosti i razlike između kultura i jezika, empatičan, prilagodljiv i otvoren za razumijevanje, prihvaćanje i poštivanje govornika talijanskoga jezika i njihove kulture te sposoban učinkovito i kontekstu primjereno komunicirati s izvornim i neizvornim govornicima talijanskoga jezika što rezultira uzajamnim zadovoljstvom sugovornika različitih kulturnih identiteta i izgrađivanjem skladnih međukulturalnih odnosa. Ishodi iz domene Međukulturalna komunikacijska kompetencija vode k osposobljenosti za uočavanje i interpretaciju sličnosti i razlika između kultura te učinkovitu i kontekstu primjerenu komunikaciju s govornicima talijanskoga jezika što rezultira izgrađivanjem skladnih međukulturalnih odnosa" (NN 7/2019). Kako bi se pojedinac interkulturalno razvijao, potrebno je da posjeduje metakognitivnu zrelost, odnosno da je sposoban dostići „visok stupanj razmišljanja, a koji uključuje analiziranje, procjenjivanje, kontrolu i promišljanje problema, donošenje odluka i djelovanje u skladu s tim. Učenik koji je sposoban točno procijeniti vlastito razumijevanje naučenog, najčešće samopropitivanjem, ima veće mogućnosti za praćenje svog školskog/akademskog, ali i osobnog razvoja i uspjeha" (Brown, 1987, str. 65-116, prema Piršl, 2008). Nastavnici koji žele razvijati interkulturalnu komunikacijsku kompetenciju kod učenika, ističe Balboni (2008), ne mogu ju *poučavati*, ali ju mogu *poučavati promatrati* – osvijestiti učenike o problemima interkulturalne komunikacije (primjerice, u Italiji se kolege međusobno nazivaju prezimenima, a u Americi to nosi negativnu konotaciju, i u Hrvatskoj isto), o tome da se kompleksne zajednice svaki dan mijenjaju i da je potrebno proučavati ih kontinuirano kako bi bili *u toku* te im usaditi naviku da gledaju filmove i videa u kojima glumci nastoje koristiti geste i prikazivati situacije iz svakodnevnog života, ali ih je lako proučavati jer su umjetno napravljene. Filmove kao prijedlog tema koje se mogu obrađivati na nastavi u svrhu poticanja kritičkog mišljenja

navodi i Formato (2018), specifično filmove iz neorealizma (poslijeratnog razdoblja), poput *Ladri di biciclette*, filmove iz kinematografskog žanra *commedia all'italiana*, poput *Divorzio all'italiana*, koji sadržavaju kritiku tadašnjeg društva te filmove iz modernog doba, poput *La grande bellezza*, koji govori o duševnoj i moralnoj praznini u današnjem konzumerističkom društvu.

Jedna od vještina koja pripada komunikacijskoj kompetenciji, nastavlja Balboni (2008), je sposobnost pravilnog korištenja jezika u raznim kontekstima, koja, kako bi se ostvarila, zahtjeva i socijalno-kulturnu kompetenciju. Prema ZEROJ-u (2005) to bi bila sociolingvistička kompetencija, odnosno poznavanje sociokulturalnih uvjeta korištenja jezika, zajedno s pragmatičkom kompetencijom, odnosno funkcionalnim korištenjem jezičnih resursa, koja se izgrađuje pod utjecajem interakcije i kulturnog okruženja. *Kulturizacija*, kako ju naziva Balboni (2008), odnosno poznavanje i poštivanje kulturnih modela i vrijednosti zemlje u kojoj se govori strani jezik koji se usvaja, je jedan od tri obrazovna cilja koji se nameću u talijanskoj literaturi o poučavanju jezika. Taj cilj se u hrvatskom Kurikulumu nastavnog predmeta Talijanski jezik za osnovne škole i gimnazije naziva *Upoznavanje kultura*, a uz njega su još četiri odgojno-obrazovna cilja učenja i poučavanja talijanskog jezika: *Razvoj komunikacijske kompetencije*, *Razvoj medijske pismenosti*, *Poticanje cjeloživotnog učenja* te *Poticanje odgovornosti za vlastito učenje* (NN 7/2019). Nadalje, taj cilj, objašnjava Balboni (2008), omogućuje učenicima da iz druge perspektive gledaju na svoju kulturu, da razvijaju kritički pogled i da se socijaliziraju. Stvaranjem autentične okoline i korištenjem autentičnih materijala u nastavi učenici imaju priliku doći u doticaj sa stvarnim svijetom i kulturom čiji jezik uče (Oğuz, 2008). Autentično učenje je pristup u kojem učenici rade na stvarnim problemima i traže stvarna rješenja te ima četiri glavne karakteristike (Ozkan, 2001, prema Oğuz, 2008): izvršavanje zadataka i struktura informacija, povezivanje znanja sa životnim situacijama i iskustvima učenika, učenje i izvan učionice te suradnja i komunikacija. U takvom učenju učenici su uvijek aktivni te je naglasak na socijalnim interakcijama i raznim autentičnim materijalima. Takvo učenje trebalo bi biti prisutno i u hrvatskom kontekstu, kako nam govori Kurikulum nastavnog predmeta Talijanski jezik za osnovne škole i gimnazije: „Ostvarivanjem ishoda iz domene Samostalnost u ovladavanju jezikom učenika se osposobljava za samostalno i kritičko korištenje različitim izvorima znanja i primjenu učinkovitih strategija učenja kao pretpostavke cjeloživotnoga učenja" (NN 7/2019). Učenici uče kako kritički misliti, razvijaju kreativnost i sposobnost rješavanja problema, analiziraju informacije, dolaze do zaključaka, surađuju s drugima, otkrivaju i raspravljaju (Oguz, 2008). To im sve olakšavaju i omogućuju autentični materijali, koji su

danas, zahvaljujući napretku tehnologije, lako dostupni. Autentični materijali su „spontano proizvedeni, sakupljeni i zatim izabrani na temelju određenih kriterija, upotrebljivi za potrebe nastave stranog jezika" (Comodi, 1995, str. 7) te omogućuju učenicima da bolje upoznaju sebe i da na zabavan način otkriju nove spoznaje o talijanskom jeziku i kulturi (Comodi, 1995). Učenici cijene korištenje bilo kakvog autentičnog materijala te analizu neke autentične komunikacije – uzbuđeni su oko toga što se mogu okušati u vrsti komunikacije koju mogu susresti u svakodnevnom životu, a imaju poteškoća s razumijevanjem iste (Begotti, 2006). Autentični materijali dijele se u četiri kategorije: audiovizualni materijali, poput pjesama, dokumentaraca, radija, reklama, filmova; vizualni materijali, primjerice slike, fotografije, razglednice; printani materijali, poput novinskih članaka, menija u restoranu, recepata te stvarnih objekata, primjerice maske, lutke (Oğuz, 2008). Pepi (2023) ističe važnost talijanskih pjesama kao dobrih autentičnih materijala jer se istovremeno koristi jezični i glazbeni jezik te se time dobiva interes i pažnja učenika, radi se na njihovom dugoročnom pamćenju i omogućuje učenicima da stupe u kontakt sa stvarnom jezičnom dimenzijom koja im je prisutna i izvan učionice (Martari, 2019, prema Pepi, 2023). Maugeri (2021) se zalaže za filmove, stripove i književna djela kao odlične primjere autentičnih materijala za korištenje u učenju i poučavanju talijanskog kao stranog jezika jer uče učenike kako kontekstualizirati, povezati kulturne proizvode iz istog vremenskog razdoblja, uokviriti autora unutar povijesnog razdoblja te povezati autore ili redatelje s drugim tekstovima ili filmovima unutar iste kulture, što omogućuje proširenje konteksta i dobivanje šire slike. Nadodaje kako se učenike treba upoznavati s raznim književnim djelima već od nižih razreda. Comodi (1995) navodi i različite tipove autentičnih materijala za odrasle i djecu pa tako za odrasle navodi, primjerice, novinske tekstove i debate, a za djecu, primjerice, basne, stripove i brojalice. Smatra da video autentični materijali, za razliku od samo audio materijala ili pisanih materijala, sadrže i komponentu gestualnog i kinetičkog jezika, koji omogućuje učenicima da razumiju globalno značenje poruke i da steknu stvarnu pragmatičko-funkcionalnu kompetenciju u talijanskom jeziku (Comodi, 1995). Međutim, nastavnici trebaju biti oprezni s upotrebom autentičnih materijala jer bez razumijevanja nema usvajanja (Balboni, 2014, prema Maugeri, 2021) te se književna djela trebaju birati tako da odgovaraju prvo psihološkoj razini učenika, ali i jezičnim i obrazovnim ciljevima (Maugeri, 2021). Begotti (2006) ističe komponente koje su važne prilikom korištenja autentičnih materijala u nastavi, a to su: odabir autentičnog materijala, povezanost s obrazovnim ciljevima, prisutnost različitosti jezika, leksik, mogućnost kreiranja didaktičkih aktivnosti strukturiranih kao cjelinu, shvatiti odnos između forme i značenja poruke, kvaliteta zvuka, razumijevanje materijala te posebna pažnja na

odabir autentičnih materijala za niže razine. Kako bismo didaktizirali autentični materijal, potrebno je proći kroz nekoliko faza: motivacija – u kojoj učenici daju svoje mišljenje i razvijaju interes za temu; globalnost – globalno razumijevanje materijala; analiza – u kojoj nastavnik ističe važne jezične elemente; sinteza – u kojoj učenik vježba što je usvojio; provjera – onoga što je usvojio i na koji način. Prednosti korištenja autentičnih materijala u poučavanju stranog jezika zaista su brojne. Imaju obrazovnu vrijednost jer sadrže informacije o stvarnom svijetu (Martinez, 2002), povećavaju motivaciju za učenjem stranog jezika kod učenika (Akar i Yildirim, 2000) i oni stvaraju pozitivan stav prema kulturi čiji jezik uče (Westphal, 1986), pružaju nastavnicima jezične i strukturalne baze kojima mogu poticati učenike na kritičko mišljenje i rješavanje problema (Taylor i sur., 2004). Također, omogućuju učenicima da funkcioniraju u jeziku kojeg uče i izvan učionice, gdje je manje vjerojatno da će razumijeti svaku riječ koja je izgovorena ili napisana (Kmiecik i Barkhuizen, 2006, prema Erbaggio, 2012) te nude nužan kontekst kako bi se adekvatno značenje moglo pripisati formi (riječi) u procesu usvajanja nekog jezika (Bacon i Finneman, 1990). Pomoću autentičnih materijala učenici mogu naučiti kako čitati i proizvoditi jezik koristeći se novim tekstualnim, logičkim i lingvističkim komponentama te može donositi svoje zaključke i interpretacije određenog materijala na temelju njegovih kulturnih karakteristika (Tabucchi, 2013, prema Maugeri, 2021). Autentični materijali imaju minimalno tri namjene, a to su jezična, kulturna i praktična (Spelleri, 2002). Mogu se pronaći bilo gdje, jedan materijal može se iskoristiti za više ciljeva, a mogu se i kombinirati različiti autentični materijali (Oguz, 2008). Kako bi imali najveći efekt, autentični materijali moraju se birati s namjerom ostvarenja ishoda i ciljeva nastavnog sata. Treba se obratiti pozornost i na jezičnu razinu učenika, kako im se ne bi zadalo nešto prelagano ili preteško (Oguz, 2008). Ako učenici nisu u stanju razumijeti autentični materijal, može doći do frustracije koja će izazvati negativan stav prema tim materijalima (Bacon i Finneman, 1990). Materijal bi trebao biti malo iznad trenutne jezične razine učenika (Spelleri, 2002), tako da im bude dovoljno lako za savladati, ali i dovoljno teško da im predstavlja mali izazov – jedino tako će napredovati. Erbaggio (2012) savjetuje da se koriste autentični materijali nad kojima učenici imaju veću kontrolu, poput online materijala, kojima mogu pristupiti kada god i gdje god oni to žele, kako bi se izbjegli stres i anksioznost i povećala njihova motivacija. Blake (2011, prema Erbaggio, 2012) navodi da je sve više dokaza da okruženje za učenje koje sadrži online i digitalne alate na pedagoški ispravan način može olakšati usvajanje stranog jezika. Budući da su učenici naviknuti na didaktizirani materijal, odnosno onaj namijenjen poučavanju i učenju stranog jezika, teško im je, čak i onim naprednima, razumijeti sav autentični materijal. Međutim, to nastavnik ne bi ni

trebao očekivati od svojih učenika, već bi trebao biti u ulozi onoga koji interpretira materijal i parafrazira određene dijelove, nudi sinonime, produbljuje tematiku, kako bi približio taj materijal svojim učenicima (Spelleri, 2002). Složenost autentičnog materijala ovisit će o razini znanja pa će se tako na početnim razinama pokazati najkorisnijima kratke forme autentičnog materijala, poput menija, letaka i slično, a na višim razinama će se moći, primjerice, gledati filmovi i čitati knjige. Primjer korištenja autentičnih materijala u svrhu poticanja kritičkog mišljenja u nastavi talijanskog jezika daje Frenquellucci (1993), a to je analiza poezije, usporedba dviju pjesama te proučavanje kulturnih stereotipa putem reklama. Prije obrade autentičnog materijala, pogotovo na nižim razinama, potrebno je proći vokabular nužan za razumijevanje, kako ne bi došlo do demotivacije učenika (Oguz, 2008). Prema istraživanju od Tynjala (1999, prema Oguz, 2008), učenici su, koristeći autentične materijale u konstruktivističkom pristupu, razvili komunikacijske vještine, pismenost na stranom jeziku, naučili su kako izraziti svoja mišljenja, misliti kritički i tražiti više znanstvene načine kako objasniti neki fenomen. Ono što je jako važno u korištenju autentičnih materijala u nastavi stranog jezika i kreiranja autentičnih situacija za učenje jest sposobnost nastavnika da to napravi, zato je važno da nastavnici to savladaju na svojem profesionalnom putu (Oguz, 2008). Nije dovoljno samo koristiti autentični materijal, potrebno je osmisliti interaktivne i korisne aktivnosti kako bi se iskoristili svi potencijali tog materijala. Autentične materijale treba koristiti u kombinaciji s didaktiziranim materijalima (Oguz, 2008). U svojoj zbirci autentičnih materijala namijenjenim poučavanju talijanskog jezika, Maggini i Zappalà (1997) ističu više vrsta autentičnih tekstova (deskriptivni, narativni, eskpozitorni, argumentativni i preskriptivni) te njima odgovarajuće aktivnosti, odnosno, kako ih oni nazivaju, „komunikacijske, govorne i pisane zadaće“, koji se odnose na jezik u globalu, ali i na specifične karakteristike jezika koje se mogu primijetiti u određenom materijalu. Takav način analize teksta omogućuje učenicima da rade na više aspekata svoje komunikacijske kompetencije – gramatička, poput razumijevanja sintakse; semantička, poput razumijevanja poveznica i značenja između pojedinih riječi i fraza te pragmatična, poput razumijevanja izvanjezičnih ciljeva zbog kojih je tekst sastavljen (Maggini i Zappalà, 1997).

Poticanje kritičkog mišljenja ostvaruje se i kroz aktivno učenje, ostvarivanje interakcije među učenicima, korištenjem *problem solvinga* (Volman i ten Dam, 2015) kao i korištenjem interdisciplinarnog pristupa, samostalnih ili grupnih istraživačkih projekata i prezentacija u razredu (Tsui, 1999). Zapravo, sve aktivnosti koje potiču diskusiju i dijalog te rješavanje problema (Abrami i sur., 2015). Nadalje, za uspješno poticanje kritičkog mišljenja potrebno je podučavati specifične vještine, poput analiziranja argumenata i procjene dokaza, pružanje

možnosti za vježbanjem kritičkog mišljenja, koje uključuju situacije iz stvarnog života, davanje povratne informacije učenicima kako bi znali kako unaprijediti razvoj kritičkog mišljenja te korištenje aktivnih pristupa učenju, poput istraživačkog rada i rješavanja problema (Ennis, 2011). Metode za poticanje kritičkog mišljenja prema Sušan (2017) su: oluja mozgov ili ideja, gdje nastavnik potiče učenike da slobodno iznose mišljenja i ideje za rješavanje nekog problema; insert metoda i vođeno čitanje, odnosno čitanje prilikom kojeg učenici označavaju u tekstu unaprijed dogovorene kategorije pojmova; grozdovi, koji se odnose na slobodno razmišljanje o nekoj temi i povezivanje iste s prethodno stečenim znanjem (crtu se neka vrsta mentalne mape na ploču, ali se traže poveznice među svim pojmovima); rotirajući pregled, zamišljen za rad u grupama, u kojem jedna grupa zapisuje svoje ideje, nakon isteka vremena se natuknice s idejama predaju drugoj grupi i oni nadopisuju svoje ideje, itd., na kraju se sve ideje prezentiraju. Metode i strategije za poticanje kritičkog mišljenja u nastavi koje izlaže El Yazidi (2023) su: Sokratova dijaloška metoda, koja se odnosi na postavljanje pitanja učenicima radi njihovog postavljanja pretpostavki, pojašnjavanja pojmova i dolaženja do dokaza; suradničko učenje, koje se odnosi na rad u manjim grupama ili parovima kako bi se riješio neki problem, o nečemu prodiskutiralo ili izvršio neki zadatak, to im omogućuje da razmjenjuju ideje i da čuju i zahtjevaju perspektive drugih te da zajednički dolaze do zadanog cilja; istraživački usmjerena nastava, koja uključuje aktivni angažman učenika postavljanjem pitanja, istraživanjem i pronalaženjem informacija te stvaranja vlastitih viđenja nekog fenomena; konceptualno mapiranje, vizualni alat koji pomaže učenicima da organiziraju i predstave znanje na smislen način, što zahtjeva analizu, sintezu i procjenu informacija; problemsko učenje, u kojem učenici surađuju kako bi riješili neki problem iz stvarnog života; mapiranje argumenata, koje se odnosi isto na vizualni prikaz, ali ovoga puta argumenata, kako bi se mogla identificirati logička struktura nekog argumenta i procijeniti njegova valjanost. Alsaleh (2020) također ističe neke od ovih strategija, poput problemskog učenja i Sokratove dijaloške metode, ali navodi i da bi nastavnici trebali birati strategije za poticanje kritičkog mišljenja u kojima će njihovi učenici biti ohrabreni razumijeti i koristiti kritičko mišljenje. Prema Lawrence i sur. (2008) učenici i nastavnici su u jednom istraživanju iznijeli da se kritičko mišljenje najviše potiče prilikom kritičke analize novinskih članaka, otvaranjem diskusije u razredu na temelju nekih pitanja i pisanjem istraživačkih radova. Tehnike postavljanja pitanja, nadodaje Alsaleh (2020), kod učenika potiču i samorefleksiju, reviziju i društvenu raspravu, koje su esencijalne za razvoj kritičkog mišljenja. Pithers i Soden (2000) podupiru tehniku postavljanja pitanja kao strategiju za poticanje kritičkog mišljenja te nadodaju na to i poticanje učenika na refleksiju vlastitih ideja i

na njihovu analizu, a nastavnici im u tome mogu pomoći pitanjima o sličnostima, pretpostavkama i alternativama. Prilikom razrednih rasprava, uloga nastavnika (Taylor, 2002) je odabrati s kojim razgovorom će se započeti nastava, biti svjestan kakav oblik razgovora se provodi u bilo kojem trenutku na nastavi te postavljanje adekvatnih pitanja kojima će razgovor ići u smjeru u kojem nastavnik želi. Može se navesti i strategija čitanja (primjerice, nekog članka) i rasprava o valjanosti onoga što je napisano (Pithers i Soden, 2000), ali i strategija pisanja, koje se odnosi na pisanje koje je analitičko i argumentativno (Bean, 2011, prema Alsaleh, 2020).

Kada govorimo o strategijama poticanja kritičkog mišljenja u nastavi stranog jezika, ne možemo zaobići razvijanje jezične svijesti (Language awareness; u daljnjem tekstu: L.A.). Prema web stranici *Association for Language Awareness* L.A. odnosi se na „eksplicitno znanje o jeziku i svjesnu percepciju i osjetljivost u učenju, poučavanju i korištenju jezika". Language Awareness Approach (L.A.A.) odnosi se na pedagoški pristup koji zagovara dobivanje takvog uvida. Taj pristup favorizira kritičko mišljenje i internalizaciju jezika kao sredstva koja će pomoći učenicima da usvoje strani jezik kratkoročno i dugoročno (de Villa, 2017). Svijest o jeziku usko je vezana uz svijest o tekstu (de Villa, 2017). Glavna značajka takvog pristupa je da učenici sami otkrivaju jezik postavljajući pitanja o istome te proučavajući ga i izvan učionice. L.A. se ne može naučiti iz udžbenika ili od nastavnika, nego ga sam učenik razvija zahvaljujući svojoj znatiželji. Uloga nastavnika je omogućiti učenicima da razvijaju, razjasne i rade na znanjima i intuicijama u jeziku koje već posjeduju (Doughty i sur., 1971, prema James, 1996). *Consciousness raising* (u daljnjem tekstu C.R.), odnosno podizanje svijesti, je još jedan pojam koji se koristi kako bi se referiralo na L.A.A., a odnosi na namjerno privlačenje eksplicitne pozornosti na značajke stranog jezika koji se usvaja, posebice na gramatičke aspekte (de Villa, 2017). U C.R. učenik ima aktivnu ulogu u konstrukciji gramatike, dok u tradicionalnom pristupu poučavanju gramatike je učenik viđen kao *tabula rasa*, odnosno prazna ploča koju treba popuniti nekim znanjem (de Villa, 2017). Također, tradicionalni pristup poučavanja gramatike fokusiran je samo na sintaksu, a C.R. na povezanost sintakse sa semantikom (de Villa, 2017). Međutim, James (1996) odvaja C.R. od L.A. i navodi da je C.R. svjesnost o udaljenosti između znanja (o jeziku) koje se posjeduje i znanja (o jeziku) kojem se teži. Nadalje, postoji i *critical language awareness*, koja se odnosi na to kako su „jezične prakse i konvencije prožete odnosima moći i ideološkim procesima kojih ljudi često nisu svjesni" (Fairclough, 1992/2014, str. 215, prema Taylor, Despaigne i Faez, 2017). C.L.A. ima cilj utvrditi zašto se koriste takve jezične strukture i koji sociopolitički faktori su ih oblikovali jer biranje koje strukture koristiti, a koje ne, gradi nečiji

identitet. Ono što C.L.A. čini *critical* je istraživanje načina na koji se dominantna značenja održavaju i mijenjaju (Janks, 1993). Uzrok emocionalnih reakcija prilikom doticaja sa stranim jezikom može biti u tome što ciljni jezik za učenike predstavlja, u predrasudama o jeziku i narodu koji ga govori ili u osobnim (ne)uspjesima, odnosno frustracijama i poteškoćama koje se mogu pojaviti tijekom usvajanja jezika. Nastavnici mogu barem djelomično utjecati na takve reakcije tako da stvaraju situacije i biraju materijale koji će pomoći i onim učenicima koji stagniraju da se povežu s jezikom te ostvare napredak i na kognitivnoj razini.

Međutim, ono što je problematično je procjena potiče li se stvarno kritičko mišljenje kod studenata ili ne jer samo sudjelovanje u aktivnostima poticanja kritičkog mišljenja ne znači nužno da se kritičko mišljenje poticalo (Alsaleh, 2020). Postoje tri načina procjene poticanja kritičkog mišljenja (Ennis, 1993, Andrade, 2000, Paul i Elder, 2006, prema Alsaleh, 2020), a to su standardizirani testovi generalnog znanja, procjena koju je napravio istraživač ili nastavnik kako bi obuhvatio aspekte kritičkog mišljenja koji su vezani uz, primjerice, neko istraživanje te poučavanje učenika kako da procijene vlastito mišljenje. Odluka o tome koji će se pristup koristiti ovisi o ciljevima nastave, potrebama učenika te sposobnosima nastavnika (Alsaleh, 2020).

Pregled dosadašnjih istraživanja poticanja kritičkoga mišljenja u nastavi (talijanskog) jezika

Pretraživanje akademskih stranica u potrazi za istraživanjima koji se bave temom poticanja kritičkog mišljenja u nastavi talijanskog jezika pokazalo je da je takvih istraživanja, barem lako dostupnih, samo nekoliko, a u hrvatskom kontekstu nema niti jednog. Ima ih nekoliko koji se bave tematikom kritičkog mišljenja u odgoju i obrazovanju, ali ne u nastavi talijanskog jezika.

Prvo vrijedi istaknuti jednu kratku studiju slučaja, koju je napisao nastavnik talijanskog jezika iz Njemačke, Tiberio Snaidero 2019. godine. Snaidero nudi jedan pregled društveno-kulturnog stanja Italije danas i zalaže se da se aktualne teme, koje se tiču realnih stanja i situacija u Italiji, trebaju poučavati u nastavi talijanskog jezika sa svrhom poticanja kritičkog mišljenja u stranom jeziku. Snaidero (2019) se u svojem istraživanju orijentirao na školski nastavni plan i program te kulturni kontekst udžbenika koji se koriste u nastavi stranog jezika. Ističe da se opus literature, geografija, povijest poučavaju drugačije u svakoj državi, a smatra da isto vrijedi čak i za predmete poput matematike i biologije. Međutim, poučavanje stranog jezika se jako malo razlikuje od jednog nacionalnog kurikuluma do drugog jer se po njegovom istraživanju, navodi Snaidero (2019), kultura ne integrira u jezik u nastavi stranog

jezika. Udžbenici koji se koriste za poučavanje stranog jezika, u ovom slučaju talijanskog, prikazuju idealnu Italiju s naslovima poput „Pizza and Dolce Vita“, „La Famiglia“, „In Vacanza a Venezia“ i slično (Snaidero, 2019, str. 3). Nastavno na to, Formato (2018) ističe – usvajanje jezika kroz kulturne teme bez transformativnog učenja, odnosno procesa ponovnog analiziranja prijašnjih pogleda i pretpostavki kako bi se nešto shvatilo iz druge perspektive (Mezirow, 1991, prema Formato, 2018), riskira se ne samo širenje stereotipa o talijanskoj kulturi i stanovnicima, nego i potencijalno stvaranje kulturne hegemonijske ideologije. Kako bi se izbjeglo poučavanje stereotipa i poticalo kritičko mišljenje kod učenika u učenju talijanskog kao stranog jezika, Snaidero (2019) ističe da bi se trebale obrađivati teme poput imigracije i pretvaranja Italije u multikulturalnu zemlju; nepovoljnog položaja žena na tržištu rada (Capati, 2006, Donolo, 2011, prema Snaidero, 2019) i propagande žena kao nekompetentnih u odnosu na muškarce te pornografskih idola, za koju je zaslužno medijsko carstvo Silvija Berlusconi, dugogodišnjeg talijanskog političara (Benini, 2013, prema Snaidero, 2019); *odljeva mozgova*, odnosno odlaska mladih ljudi u inozemstvo u potrazi za boljom budućnošću te problematike političke partije *Legha Nord*, koja je poznata po svojem rasizmu i protivljenju inkluzije imigranata u talijansko društvo. Snaidero (2019) zaključuje da su te teme dobre za nastavu talijanskog jezika jer nude realan prikaz situacije u Italiji, omogućuje učenicima da se reflektiraju na probleme koji se, također, mogu naći i u njihovim državama te da uvide različite perspektive istog problema.

Nadalje, istraživanje iz 2018. (De Mori) pokazalo je da korištenje kritičkog mišljenja u usvajanju stranog jezika pridonosi razvoju vještina u usvajanju tog jezika te vještina kritičkog mišljenja. Istraživanje je provedeno na jednom azijskom sveučilištu, Chulalongkorn, na manjem uzorku – 11 studenata i 3 profesora. Svi studenti morali su imati minimalan stupanj znanja B1 i morali su sudjelovati na svim (ili većini predavanja) u kojima se poticalo kritičko mišljenje, dok su svi nastavnici trebali biti nastavnici talijanskog jezika na tom sveučilištu, imati znanje o kritičkom mišljenju, trebali su već koristiti poticanje kritičkog mišljenja u svojoj nastavi te su, kao i studenti, trebali biti voljni sudjelovati u istraživanju. Pristup koji se koristio je fenomenološki jer se autor htio fokusirati na iskustva studenata i njihove reakcije na kritičko mišljenje u usvajanju stranog jezika te na to kako su ta iskustva utjecala na njihovo mišljenje o kritičkom mišljenju (De Mori, 2018). Kako bi se prikupili podaci, koristila se metoda nestrukturiranog intervjua, koji su trajali sve dok se ne bi odgovorilo na sva istraživačka pitanja ili ponudilo dovoljno informacija koji su relevantni za istraživanje. Rezultati su pokazali da nitko od studenata nije imao prethodnog iskustva u kritičkom mišljenju, a neki od njih nisu ni čuli za taj pojam dok nisu došli na nastavu talijanskog jezika

na sveučilištu. Izrazili su da su zbog nepoznavanja materije imali i poteškoća s kritičkim mišljenjem jer nisu znali što bi kritičko mišljenje bilo ni na materinskom jeziku, a pogotovo u stranom. Svi studenti su se složili da je poticanje kritičkog mišljenja izvedivo na nastavi stranog jezika s pozitivnim rezultatima, ali nekolicina je ostala rezervirana, i to su bili studenti koji su više introvertirani i s nižim samopouzdanjem i manjom sigurnošću u svoje znanje talijanskog jezika. Studenti koji su imali pozitivna mišljenja o poticanju kritičkog mišljenja u nastavi talijanskog jezika su istaknuli kako je to korisno jer se može unaprijediti nečije mišljenje, jer se može koristiti i u svim drugim jezicima i jer se radi na razvoju više vještina istovremeno. Studenti s rezerviranim mišljenjima iznijeli su kako talijanski jezik baš i nije povezan s kritičkim mišljenjem jer se mora znati gramatika i vokabular. Također, budući da se istraživanje provodilo u azijskom kontekstu, svi studenti su se složili da je poticanje kritičkog mišljenja izvedivo u njihovoj zajednici, ali da toga nema puno i da bi trebalo biti više jer su navikli da budu poslušni i slušaju naredbe koje im se daju. Studenti su naveli prednosti sudjelovanja u istraživanju, a to su da kritičkim mišljenjem mogu razlikovati lažne i istinite informacije i izvore informacija, da su sada u stanju obraćati više pozornosti na društvene probleme i da im vještine kritičkog razmišljanja mogu pomoći da se razlikuju od ostalih prilikom prijave za neki posao. Nastavnike se pitalo da iznesu na koje su načine poticali kritičko mišljenje u nastavi talijanskog jezika i naveli su, između ostalog, rad na člancima s različitim gledištima na neki problem te nuđenje vlastitog argumentiranog mišljenja i razlikovanje činjenica i mišljenja u nekom zadanom tekstu. Nastavnici smatraju da je prikladno poticati kritičko mišljenje na kolegijima u kojima studenti sudjeluju u raspravama i debatama, na kolegijima koji mogu pružiti velik broj materijala koji će potaknuti interes studenata te na kolegijima koje mogu pohađati samo studenti s prethodno utvrđenim znanjem stranog jezika. Nastavnici su napomenuli kako je izbor materijala jako važan za poticanje kritičkog mišljenja u nastavi talijanskog jezika jer on treba učenicima biti zanimljiv i motivirajući. Ističu kako njihovi studenti u početku nisu bili pretjerano zadovoljni s takvom strategijom učenja i poučavanja, ali da su zadovoljni s njihovim napretkom (De Mori, 2018).

Još jedno istraživanje provedeno je u azijskom kontekstu, koje se ne odnosi na poučavanje talijanskog kao stranog jezika, nego engleskog (Floyd, 2011). Istraživanje je zapravo razbilo stereotipe o azijskim studentima kao onima koji nemaju razvijeno kritičko mišljenje, ali za potrebe rada neće se obraditi sve ideje i zaključci istraživanja, već su izdvojeni neki zanimljivi podaci koji se referiraju na odnos kritičkog mišljenja na materinskom i stranom jeziku. Cilj prvog dijela istraživanja bio je istražiti utjecaj koji mišljenje u stranom jeziku ima na razvoj kritičkog mišljenja. Kao mjerni instrument koristio se ugledan test iz kritičkog mišljenja,

Watson Glaser Critical Thinking Appraisal, koji je, prema mišljenju autorice, validan jer se koristio u brojnim drugim istraživanjima i jer je često spominjan u opusu literature. Polovica testa bila je na engleskom kao stranom jeziku, a druga polovica je bila prevedena na kineski (studentima materinski) jezik. Jedan dio studenata prvo je rješavao engleski pa kineski dio, a drugi dio studenata obrnuto, prvo kineski pa engleski. Autorica je odlučila koristiti test čija polovica je prevedena kako bi istražila postoji li razlika u težini rješavanja ispita na materinskom i stranom jeziku. Nije odabrala rješavanje dva puta istog testa (u cjelosti), samo na drugim jezicima, jer bi proces trajao predugo (Floyd, 2011). Ispitanici su bili isključivo studenti kineske nacionalnosti koji su pohađali Engleski jezični centar na Sveučilištu Macquarie, a bilo ih je sveukupno 55. Rezultati su pokazali da su prvu polovicu testa uspješnije riješili studenti koji su prvu polovicu riješavali na kineskom jeziku. Također, studenti koji su prvo rješavali englesku polovicu testa su bolje riješili kinesku polovicu, a u obrnutom slučaju nije bilo velike razlike u uspješnosti, odnosno učenici koji su prvo rješavali kinesku polovicu, jednako su dobro riješili i drugu, englesku polovicu testa. Nadalje, u istraživanju se koristila i metoda polustrukturiranog intervjua s tri studenta, nekoliko dana nakon provedbe testa. Od njih se tražilo da opišu razlike u težini rješavanja jednog i drugog testa, odnosno jedne i druge polovice testa, tako da se referiraju na razumijevanje vokabulara, ideja i razumijevanja teksta. Sva tri ispitanika ponudila su slične odgovore – test na engleskom bio je teži. Dvoje ih je spomenulo probleme s vokabularom i razumijevanjem pročitano, dok je treći iznio kako nije imao problema s time jer je prvo riješio polovicu koja je bila na kineskom pa je razumio o čemu se radi. Svi su imali više sigurnosti prilikom rješavanja testa na kineskom jeziku i dvoje ih je naglasilo kako im je za test na engleskom trebalo više vremena da ga riješe. Autorica zagovara da sva literatura o radnoj memoriji, vještini da se istovremeno pohranjuju i procesuiraju informacije (Harrington i Sawyer, 1992, prema Floyd, 2011), zapravo podupire ideju da na kritičko mišljenje mogu utjecati ograničenja stranog jezika na radnu memoriju (Floyd, 2011). Ako se radnu memoriju preoptereći, može doći do sporijeg rada na višim stupnjevima razmišljanja (Just i Carpenter, 1992, prema Floyd, 2011), a radna memorija je povezana s vještinom čitanja s razumijevanjem (Chun i Payne, 2004, Harrington i Sawyer, 1992, prema Floyd, 2011) jer čitatelji stvaraju slike i povezuju događaje o kojima čitaju s onima o kojima su već čitali. Sva tri ispitanika su na intervjuima istaknuli problem s razumijevanjem teksta, a ne s kritičkim mišljenjem kao takvim. Također, poznavanje vokabulara je utjecalo na uspješnost zadataka o kritičkom mišljenju. Ako se pojedine riječi ne mogu shvatiti, neće se moći dobro shvatiti ni kontekst i obrnuto, ako se kontekst ne shvaća, neće se shvatiti ni pojedine riječi.

Razumijevanje riječi i teksta je neodvojivo. Ono što nije išlo u prilog studentima je to što su kineski i engleski jezik ortografski jako različiti, tako da je i vrijeme čitanja duplo sporije. Osobe kojima je neki romanski jezik materinski se puno bolje snalaze u takvim situacijama (Floyd, 2011).

Zadnje istraživanje je s hrvatskih prostora i ne tiče se direktno poticanja kritičkog mišljenja u nastavi talijanskog jezika, nego se bavi ulogom nastavnika u razvoju kritičkog mišljenja kod studenata (Sušanj, 2017). Istraživanje je provedeno na Filozofskom fakultetu u Rijeci, a sudjelovalo je 72 ispitanika (studenta). Koristio se upitnik s Likertovom skalom. Rezultati istraživanja pokazali su da se uloga nastavnika u poticanju kritičkog mišljenja odražava najviše, prema procjenama studenata, na stvaranje poticajnog nastavnog ozračja za učenje, a najmanje na poučavanje metakognitivnih vještina i strategija učenja te na poticanje interakcije na nastavi (Sušanj, 2017). Čestica koja je najniže rangirana u cijelom upitniku je ta *da Nastavnici primjenjuju različite aktivne metode poučavanja u nastavi (oluja mozgova/ideja, insert metoda, vođeno čitanje)*, iz čega Sušanj (2017) zaključuje da nastavnici na sveučilištu većinom primjenjuju tradicionalne metode poučavanja u nastavi, a rijetko na aktivne. Studenti su većinom procijenili da nastavnici pridaju značaj kritičkom mišljenju kod svojih učenika, ali da bi ga poticali, trebali bi cijeniti i prihvatiti različita mišljenja svojih studenata (*Forum za slobodu*, 2016, prema Sušanj, 2017). Međutim, pridavanje važnosti kritičkom mišljenju nije jedino dovoljno za poticanje kritičkog mišljenja u nastavi. Trebali bi se primjenjivati suradnički oblici rada u nastavi (rad u paru, timski rad, rad u istraživačkim grupama), što, prema odgovorima studenata, nastavnici ponekad i rade. Studenti vole suradnički raditi jer se osjećaju zadovoljno i kasnije im je potrebno manje individualnog učenja teme koju su obrađivali s drugima (Nikčević-Milković, 2004). Također, kada nastavnik potiče suradnju među studentima, simulira socijalnu dimenziju kritičkog mišljenja (Klooster, 2001, prema Sušanj, 2017) i to im kasnije može koristiti u poslu i ostvarenju odnosa u zajednici s drugima. Istraživanje je u daljnjim rezultatima pokazalo da nastavnici, međutim, ne potiču u dovoljnoj mjeri svoje studente da na nastavi jedni drugima postavljaju pitanja i daju odgovore. To je isto važan dio suradničkog učenja (Jensen, 2003, prema Sušanj, 2017). Iako je uloga nastavnika poticati interakciju na nastavi, i studenti bi trebali preuzeti aktivnu ulogu u procesu učenja (Nikčević-Milković, 2004). Kada govorimo o konstruktivnoj povratnoj informaciji o radu, studenti navode da ih njihovi nastavnici većinom pružaju. To je važna stavka jer omogućuje studentima da unaprijede svoje učenje, ali i nastavnicima da prilagode nastavni proces svojim studentima (Sušanj, 2017). Ono s čime se studenti uvelike slažu je to da ih nastavnici potiču na izlaganje prezentacija pred skupinom, što doprinosi kritičkom mišljenju kod studenata

(Tsui, 1999). Kritičkom mišljenju doprinosi i pisanje jer su studenti prisiljeni misliti, ponuditi i oblikovati argumente za svoje teze i ponuditi neko rješenje onima koji čitaju njihov rad (Klooster, 2001, prema Sušan, 2017), a rezultati istraživanja su pokazali da nešto iznad prosjeka nastavnici na riječkom sveučilištu provode pisane ispite esejskog tipa (Sušan, 2017). Zadnja stavka koju vrijedi spomenuti je nastavno ozračje, čije su čestice najviše rangirane u upitniku. Prema studentima, nastavnici se odnose prema studentima s poštovanjem i prihvaćanjem, vlada opušteno i tolerantno radno ozračje i nastavnici spremno odojavaraju na pitanja svojih studenata (Sušan, 2017). Važno je napomenuti da su opći komentari studenata bili usmjereni na to kako se ne može generalizirati jer postoje nastavnici koji rade sve od navedenog, a postoje oni koji to ne rade. Postoje individualne razlike i važno je da smo toga svjesni. Također, sama autorica istraživanja navodi problematiku nekategorizacije ispitanika i da bi se možda dobili drugačiji rezultati kad bi se uzela u obzir i godina studija, spol i studij koji pohađaju (Sušan, 2017).

ISTRAŽIVANJE

Motivacija za provedbu istraživanja

Ono što se danas može uočiti je da mladi, pritom se misli na učenike osnovnih i srednjih škola, ali i na studente i studentice na fakultetu, sve manje razmišljaju u bilo kojim situacijama. Prekomjerno korištenje tehnologije trajno mijenja način razmišljanja kod djece, što uzrokuje probleme i u odgoju i obrazovanju (Požgaj, 2022). Korisnici interneta mogu stvoriti lažnu perspektivu o pouzdanosti svih izvora na internetu zbog njihove potvrde društvenom relevantnošću (Plencner, 2014). Zabrinjavajuće je koliko mlade generacije danas pretjerano koriste internet i društvene mreže. Oni koji koriste internet i imaju lako dostupne razne nerazvrstane i neprovjerene informacije, nisu svjesni problema koje to donosi u razvoju mišljenja i donošenju odluka (Plencner, 2014). Plencner (2014) također ističe da su vještine kritičkog mišljenja i sposobnost vrednovanja informacija više potrebne za razvoj informiranog mišljenja i za donošenje dobrih odluka nego bilo koji oblik formalnog obrazovanja u nekom području. Postoje razlike između toga kako mladi danas razmišljaju i kako su razmišljali nekada, na što upućuje *plastičnost* mozga, odnosno mijenjanje strukture mozga i načina kako netko razmišlja na temelju raznih utjecaja i iskustava (Prensky, 2001) te činjenica da mladi danas pripadaju generaciji *digitalnih urođenika (digital natives)*, koji su rođeni u informacijskom dobu (Miloš, 2017) i najveći utjecaj na njih ima upravo tehnologija i internet. Digitalni urođenici biraju ne obraćati pozornost na nešto, nije da ne mogu, napraviti će to kada to nešto smatraju dovoljno interaktivnim, kao što to čine igrajući videoigre nekoliko sati u komadu (Prensky, 2001). To podupire činjenicu da se s razvojem tehnologije čovjek sve više prepustio zabavnoj sferi slobodnog vremena, što se učilo na kolegiju Pedagogija slobodnog vremena na petoj godini Pedagogije, kada se radila evolucija slobodnovremenskih aktivnosti. Rad na vlastitim sposobnostima, gradnja samopouzdanja i rad na socijalnim vještinama sve više padaju u sjenu. Razvitak tehnologije olakšao nam je život, ali isto tako većina stanovništva jednostavno ne može pratiti taj razvitak. Količina informacija koja nam je dostupna na dlanu čini nas više lijenima i sklonijima tome da o nečemu ovisimo, gubimo „filter“ kojime razvrstavamo korisne i istinite informacije od onih manje korisnih i neistinitih, čime olakšavamo da se nama upravlja na različite načine i putem različitih medija. Takvo razmišljanje podupire Prensky (2001), koji ističe da je u digitalnom dobu došlo do utjecaja na sposobnost refleksije. Refleksija je ono što nam omogućuje da učimo iz iskustva, a u današnjem svijetu ljudi imaju i ulažu sve manje vremena u refleksiju vlastitih postupaka i

razmišljanja. To zahtjeva veću uključenost poticanja kritičkog mišljenja i refleksije u obrazovanju (Prensky, 2001). Ideali o kojem pričaju društveno-humanistički znanstvenici i radnici, među njima pedagozi i nastavnici, poput demokratskog društva, cjelokupnog razvoja djeteta u odgojno-obrazovnom procesu i odgajanja aktivnih građana koji su spremni i znaju kako poduzeti promjene na bolje ne mogu zaživjeti ako se istovremeno ne radi na poticanju kritičkog mišljenja i ako su pojedine škole jedine institucije u kojima se određeni broj nastavnika trudi poticati kritičko mišljenje, a u slobodno vrijeme učenici mogu raditi što ih je volja jer ni roditelji nisu u stanju pratiti tehnološki i društveni napredak te vrlo vjerojatno ni oni sami ne znaju kako kritički promišljati, a kamoli kako to poticati kod svoje djece. Svi mladi nastavnici, poput autorice ovog rada, trebali bi biti u stanju uočiti taj problem, ali i htjeti pronalaziti rješenja koja mogu primijeniti u svojem radu. Odgojno-obrazovni proces ima velik utjecaj na mlade ljude i izvrsni primjeri nastavnika i nastavnica mogu doprijeti do svojih učenika i pomoći im da steknu razne kompetencije, s naglaskom na kritičko mišljenje, zahvaljujući kojima će dobro funkcionirati u svojoj zajednici. Strani jezici su veliko bogatstvo koje daje veliku vrijednost jednoj osobi. Talijanski jezik i kultura Hrvatima su bliski zbog jezičnog utjecaja iz povijesti (i dvojezičnog govornog područja u Istri) i zbog blizine zemlje i čestih turističkih i poslovnih putovanja u Italiju, ali i Talijana u Hrvatsku (primjerice, dentalni turizam). Strani jezik je zahvalan predmet za poticanje kritičkog mišljenja jer se može raditi puno interkulturalnih usporedbi te postoje razne teme koje su aktualne i o kojima se može raspravljati, a navedene su u teorijskom poglavlju *Strategije i metode poticanja kritičkog mišljenja u nastavi s naglaskom na nastavu stranog jezika* te u poglavlju iza, *Pregled dosadašnjih istraživanja poticanja kritičkog mišljenja u nastavi (talijanskog) jezika*, u studiji slučaja od Snaidero (2019). Za osobu kojoj su cijeli život velika inspiracija i motivacija bili njeni nastavnici i nastavnice u osnovnoj školi, srednoj školi i na fakultetu, najispravniji način osobnog rasta i razvoja, ali i poticanja drugih koji su na istom putu, je pronalaženje dobrih primjera u praksi odiskusnih nastavnika i nastavnica, koji su bili dio najnovijih promjena u odgoju i obrazovanju i koji su svaki dan u doticaju s učenicima. Ovim istraživanjem, odnosno studijom slučaja, žele se prikazati odlični primjeri poticanja kritičkog mišljenja u nastavi talijanskog jezika u trenutnoj situaciji te mišljenja današnjih nastavnika o odgojno-obrazovnom procesu i promjenama koje se u njemu događaju, kao poticaj mladim nastavnicima i nastavnicama, koji žele jednog dana ostavljati neizbrisiv trag u životima svojih učenika i biti važna karika u njihovom napretku i aktivnom sudjelovanju u društvu.

Izazovi kvalitativnih istraživanja

Za razliku od kvantitativnih, kvalitativna istraživanja većinom uključuju međusobnu interakciju istraživača i sudionika, gdje sudionici iznose vlastita iskustva u svojoj prirodnoj okolini, na koju mogu utjecati. To sve dovodi do povećane subjektivnosti istraživača, koja može dovesti u pitanje valjanost istraživanja (Čorkalo Biruški, 2013). Vodeći se time, prilikom intervjua s nastavnicama u ovom istraživanju nastojalo se konstantno vraćati na pitanja i tražiti što više konkretnih primjera iz prakse te, ako se procijenilo da su nastavnice nešto površno objasnile, postavljala su se podpitanja, kako bi rezultati istraživanja bili što precizniji. Budući da su intervjui bili u online obliku, nije se moglo utjecati na korištenje bilo kakvih izvora znanja tijekom intervjua, ali svi razgovori su tekli bez prekida i razmišljanja nastavnica su se nadovezivala jedno na drugo, tako da se može zaključiti da se tijekom intervjua nisu koristili izvori znanja. Međutim, nastavnicama je bio poslan upitnik prije samog intervjua jer je smatrano da će im koristiti u tome da budu manje nervozne i da se mogu mentalno pripremiti i usmjeriti svoja razmišljanja prema najboljim mogućim odgovorima koje mogu ponuditi u zadanom vremenu. Intervjui nisu bili požurivani, ali je poštivano vrijeme nastavnica i nastojalo se ne produljiti previše period koji je bio na raspolaganju. Da pitanja nisu bila poslana unaprijed, nastavnice bi puno više vremena koristile da se sjete nekog dobrog primjera u praksi, odgovori bi bili malo manje sigurni i bila bi prisutna doza anksioznosti kod ispitanika. U interakciji s nastavnicama održavala se pristupačnost i ugodna atmosfera, ali nastojala se održati i profesionalnost i dosljednost izrađenom upitniku. Situacije u kojoj bi se dobili najiskreniji i najviše kontrolirani odgovori su vjerojatno intervjui uživo, ali to se nije dugo razmatralo kao opcija zbog poštivanja količine obaveza nastavnica i pružanja mogućnosti da ne moraju izdvajati vrijeme da negdje fizički dođu odraditi intervjua. Također, nastojalo se da se nastavnici i nastavnice osjećaju najugodnije moguće i pretpostavka je bila da će to biti u njihovom domu. Dodatan stres, buka i ometanja su vrlo vjerojatni na radnim mjestima i htjelo se izbjeći da ispitanici osjećaju nervozu i anksioznost u bilo kojem obliku. Još nešto što može utjecati na nedovoljno produbljene i previše kontrolirane odgovore te time i dovesti u pitanje valjanost istraživanja i donesenih zaključaka, je nemogućnost anonimnosti istraživanja, o kojemu istraživač mora obavijestiti ispitanike (Čorkalo Biruški, 2013). Za to se odmah pobrinulo jer je odlučeno da u radu neće biti fokus na pojedine nastavnice i njihove profesionalne puteve, nego isključivo na primjere dobre prakse poticanja kritičkog mišljenja u nastavi talijanskog jezika. Nastojalo se u opusu rada, od teorijske obrade do analize rezultata, pratiti osam ključnih točaka kvalitete kvalitativnog istraživanja (Tracy, 2010, prema

Ajduković, 2014): tematski značaj, raznolikost teorijskih izvora i konstrukata, iskrenost i reflektivnost istraživača na vlastite vrijednosti, uvjerenja i transparentnosti, vjerodostojnost koju donosi detaljan opis istraživanja, višestruke perspektive i refleksije svih istraživača, poticajnost kao utjecaj na publiku, značajnost konceptualno-teorijskog, metodološkog, praktičnog, heurističkog (dolaženje do znanstvenog rješenja ili otkrića putem pokušaja i pogrešaka, nagađanjima i opovrgavanjima) i moralnog doprinosa, etičnost istraživanja te svrshodnu koherentnost, odnosno povezivanje s postojećim istraživanjima i spoznajama na tu temu. Prije provođenja istraživanja pročitana je literatura koja je relevantna za rad (*Etički izazovi kvalitativnih istraživanja u zajednici: od planiranja do istraživačkog izvještaja*, Čorkalo Biruški, 2013, *Etički kodeks istraživanja s djecom*, Ajduković i Keresteš, 2020) te je predan mentorici dokument o etičkom okviru istraživanja (Prilog 1). Etičnost istraživanja promatra se kao pitanje od velike važnosti u kvalitativnim istraživanjima te bi se ona trebala razmotriti unaprijed, a ne u praksi (Greig i sur., 2007, prema Čorkalo Biruški, 2013). Čorkalo Biruški (2013) generalizira elemente koji služe za brižno upravljanje etičnošću tijekom istraživanja. To se odnosi na pripremu istraživanja, prikupljanje podataka (odnos između sudionika i istraživača), pristanak na istraživanje, zaštita anonimnosti te izvještavanje.

Priprema istraživanja odnosi se na ulazak istraživača u zajednicu, a istraživač u toj zajednici nije samo promatrač, već i promatrani, te ispitanici imaju vlastitu percepciju o identitetu, ideologiji, vrijednostima i moralnoj poziciji istraživača te nastavno na to daju svoj doprinos istraživanju; važno je stalno propitivati i prilagođavati odnos i pozicije sebe i drugoga kako ne se ne bi dovela u pitanje valjanost istraživanja (Armakolas, 2001, prema Čorkalo Biruški, 2013). Budući da je istraživačica i sama odabrala profesiju nastavnice talijanskog jezika, *zajednički jezik* s ispitanicima je odmah pronađen. Kao što je već navedeno, prilikom intervjua se nastojala održati profesionalnost, ali i nepristranost – pokazivalo se oduševljenje na primjere dobre prakse, ali se u odgovorima u kojima se tražila definicija ili objašnjenje nekog pojma nastojalo ne izražavati mišljenje u vidu da je nešto točno ili netočno, nego se radije postavilo još nekoliko podpitanja radi dobivanja iscrpnijeg odgovora i nakon toga se zahvalilo na odgovoru i postavilo iduće pitanje, odnosno otvorila iduća tema. Još nešto od velike važnosti pri ulasku u zajednicu je razvijena kulturna osjetljivost, odnosno ranije spomenuta interkulturalna svijest, kako bi se na što bolji način ostvario kontakt s članovima određene kulturne zajednice (Čorkalo Biruški, 2013). Ako se ulazi u zajednicu preko privatnog kontakta, riskira se utjecaj na daljnju prihvaćenost u zajednici jer se u nju donosi i povijest odnosa te se mora paziti na reputaciju osobe koja je omogućila ulazak (Irwin, 2006, prema Čorkalo Biruški, 2013). Kontakt za ulazak u zajednicu ispitanika ovog rada bila je

komentorica s talijanistike i u svakom trenutku se pokazivalo poštovanje i zahvalnost prema svima s kojima je uspostavljen kontakt. Bilo je važno ostaviti dobar dojam na ispitanike i ostale članove zajednice te se svim situacijama pristupilo smireno i s velikom dozom razumijevanja.

U fazi prikupljanja podataka kao etičko pitanje najvažniji je odnos istraživača i sudionika, a istraživač svoj pristup mora temeljiti na načelima poput poštivanja autonomije ispitanika, dobrobiti i nenanošenja štete te načela pravednosti (Beauchamp i Childress, 2001, Smith, 2005, Hewitt, 2007, prema Čorkalo Biruški, 2013). Istraživač uvijek treba odgovoriti s empatijom i brigom za dobrobit sudionika te ponekad psihološki intervenirati, a na to treba biti spreman (Hawitt, 2007, Lavis, 2010, prema Čorkalo Biruški, 2013). Istraživanja na terenu za istraživača često mogu biti zahtjevna i mogu izazvati sumnju u vlastite sposobnosti i profesionalne kompetencije, ali je ključno znati da subjektivni pristup, u kojem se istraživač više uključuje u odnose s ispitanicima, nadodaje vrijednost kvalitativnom istraživanju te se to *prijateljstvo* spominje i kao metoda (Toma, 2000, Tillmann-Healy, 2003, Hewitt, 2007, prema Čorkalo Biruški, 2013). Osvijestiti višestrukost i višeznačnost uloga omogućuje bolju pripremu istraživanja te analizu vlastite uloge tijekom cijelog procesa (Hewitt, 2007, Maier, Monahan, 2010, prema Čorkalo Biruški, 2013). To uključuje i objašnjavanje vlastite uloge ispitanicima te pronalaženje odgovarajućih osoba koje im mogu pomoći, primjerice stručnog savjetnika, jer to nije zadaća jednog istraživača (Rimac i Ogresta, 2012, Thompson i Russo, 2012, prema Čorkalo Biruški, 2013). Pristup istraživačice bio je prijateljski nastrojen, tim više jer su ispitanici već bili poznanici, te se u razgovoru uvijek orijentiralo na to da se ispitanici osjećaju dobro i ugodno dijeliti svoja iskustva. U više navrata tijekom, ali i nakon intervjua ispitanicima se zahvalilo te se nije suzdržavalo od dijeljenja nekih iskustava (kada su ispitanici izrazili interes i samoinicijativno nešto pitali) i dijeljenja pozitivnih komentara na njihove odgovore i komunikaciju (poput toga da je iznimno lijepo slušati nekoga tko voli raditi svoj posao i da su navedeni i objašnjeni primjeri aktivnosti odlični).

Nadalje, kada govorimo o odnosu statusa i moći istraživača i ispitanika, on je neuravnotežen (Egharevba, 2001, Cohn i Lyons, 2003, Irwin, 2006, Brinkman, 2007, Allmark i sur., 2009, prema Čorkalo Biruški, 2013) jer istraživač kreira istraživanje te prema tome komunicira s ispitanicima (Čorkalo Biruški, 2013). Međutim, neke situacije traže da se u istraživanju podržavaju postojeći društveni odnosi jer to donosi privilegiju u pristupu. Primjerice, intervjue sa ženama koje su žrtve nasilja u obitelji obavljat će žene, a ne muškarci (Čorkalo Biruški i Ajduković, 2012, prema Čorkalo Biruški, 2013). Prema Čorkalo Biruški (2013) u nekim situacijama potrebno je prilagoditi se i smanjiti razliku između istraživača i ispitanika,

primjerice, u razgovoru s adolescentima se može koristiti *sleng*, ali u drugim situacijama nije moguće brisanje razlika te je tada potrebno osvijestiti ih i vidjeti što one znače za ispitanika i istraživača i koji je njihov mogući utjecaj, kako bi se moglo utjecati na „percepiranu i stvarnu ravnopravnost sudionika te uzajamnost i recipročnost" (Čorkalo Biruški, 2013). Kako bi istraživač njegovao recipročnost, može platiti sudionike, što i nije baš prihvaćena praksa, osim u situacijama kada su ispitanici ekonomski deprivilegirani, a može i vratiti rezultate zajednici u kojoj su prikupljeni u obliku nekog susreta s ispitanicima (Čorkalo Biruški, 2013). U ovom istraživanju je slučaj da su uzeti kao ispitanici osobe koje se bave onime za što se obrazovala i sama istraživačica – poučavanje talijanskog jezika, tako da su od početka razlike bile manje, kada izuzmemo razliku u godinama i iskustvu ispitanika. Svim ispitanicima je obećano poslati rad jednom kada bude završen. Osim toga sam im je usmeno zahvaljeno na sudjelovanju i pomoći, kao što je već navedeno.

Vrijednosni sud istraživača u kvalitativnim istraživanjima ima velik utjecaj na istraživačke procese pa time i na valjanost istraživanja (Čorkalo Biruški, 2013). Međutim, u kvalitativnim istraživanjima ne može se postići kompletno nepristrani nacrt bez vrijednosnog suda istraživača, ali to nije ni cilj, nego naučiti raditi sa subjektivnošću (Parker, 2004, prema Čorkalo Biruški, 2013). Ako se istraživač odluči iznijeti svoje stajalište i izraziti neslaganje, potrebno je ispitaniku dati do znanja da ga i dalje želimo saslušati i da nepodudaranje stajališta ne umanjuje važnost njegovog ili njezinog stajališta (Čorkalo Biruški, 2013). U ovom istraživanju nije bilo ekstremnih situacija nepodudaranja stajališta te se nastojalo ne biti pretjerano objektivni.

Kako bi se radilo za dobrobit ispitanika i za njihovu autonomiju nužno je dobiti od njih informirani pristanak na sudjelovanje te je to sastavan dio istraživačkog rada (Haggerty, 2004, prema Čorkalo Biruški, 2013). To znači da ispitanik sudjeluje dobrovoljno i da ima sve potrebne informacije o istraživanju. Postoje četiri temeljna elementa procesa pristanka na istraživanje, a odnose se na cilj i svrhu istraživanja, trajanje i načine sudjelovanja, predviđenim rizicima i mogućim dobitima od sudjelovanja u istraživanju te na mogućnost prekidanja sudjelovanja kada god to ispitanik poželi (Smythe i Murray, 2000, Haggerty, 2004, Koocher i Keith-Spiegel, 2008, prema Čorkalo Biruški, 2013). Nadalje, postoji još važnih elemenata za sudjelovanje u kvalitativnim istraživanjima, a to su upućivanje ispitanika u vrstu pitanja kada se radi o metodi intervjuiranja, objašnjavanje kako će njegovi ili njezini podaci biti anonimizirani te, kada je riječ o bilo kakvoj vrsti snimanja, hoće li se i na koji način koristiti te snimke i do kada će se čuvati (Čorkalo Biruški, 2013). Prilikom pristanka sudionika na istraživanje važno je da istraživač ponekad naglasi, ako priroda istraživanja to

zahtijeva, koje su njegove zakonske obveze u slučajevima da tijekom intervjua od ispitanika sazna informacije koje su zakonski kažnjive, na taj način ispitanik ima mogućnost biranja hoće li ili ne podijeliti neku takvu informaciju s istraživačem (Čorkalo Biruški, 2013). Sve navedeno je provedeno u praksi, od informiranog pristanka na sudjelovanje do objašnjavanja na koji način će podaci biti pohranjeni i anonimizirani.

Kada govorimo o izvještavanju o rezultatima istraživanja, ono nikada ne bi trebalo biti shvaćeno kao samo pisanje istraživačkog izvještaja jer skupljeni podaci reflektiraju život i iskustva ispitanika (Čorkalo Biruški, 2013) te ih treba vjerno prikazati i protumačiti. Prilikom interpretacije istraživač se treba pitati je li točno interpretirao ono što je izgovoreno ili opaženo te kako će interpretacija toga utjecati na sudionike i samog istraživača. Prvo se može postići ponovnim kontaktiranjem sudionika, što donosi izazove poput toga da sudionici moraju i za to dati pristanak te da će se iz toga dobiti potencijalno novi podaci kao reakcija ispitanika na analizu i interpretaciju ispitivača (Richards i Schwartz, 2002, Silverman, 2005, prema Čorkalo Biruški, 2013). Etičko pitanje koje se najviše ističe u izvještavanju u kvalitativnim istraživanjima je ono o anonimnosti ispitanika i njezinoj zaštiti. U interpretaciji istraživač treba biti vrlo oprezan prilikom opisivanja sudionika, kako se ne bi zbog detaljnog iskaza i opisa situacije netko od ispitanika mogao prepoznati (Čorkalo Biruški, 2013). Cilj je zaštititi anonimnost ispitanika, ali i dalje vjerno prikazati njihova iskustva (Čorkalo Biruški, 2013). U daljnjoj obradi rada nastojalo se voditi ovim principima te vjerno prikazati ideje i mišljenja ispitanika. Uspjela se zadržati anonimnost ispitanika, iako su navedeni konkretni primjeri prakse, nije navedeno niti o kojoj profesorici niti o kojoj školi se radi. Izbjegavali su se svi komentari i odgovori koji su mogli na bilo koji način odati neki identifikacijski element ispitanika.

Cilj i istraživačka pitanja

Cilj ove studije slučaja je ispitati poučava li se u nastavi talijanskog jezika u zagrebačkim srednjim školama kritičko mišljenje te, ako da, koji su njegovi primjeri dobre prakse. Rezultatima rada želi se doprinijeti obogaćivanju prakse poticanja kritičkog mišljenja u nastavi, s naglaskom na nastavu talijanskog kao stranog jezika. U konačnici bi rad bio koristan svim sadašnjim i budućim sudionicima u odgojno-obrazovnom sustavu koji se bave nastavom talijanskog jezika u vidu preispitivanja vlastite prakse i profesionalnog usavršavanja, provođenja novih istraživanja i unaprjeđenja kvalitete nastavnog procesa.

Budući da se radi o nastavi jednog stranog jezika, rad bi, također, mogao koristiti kao baza za istraživanja u poljima poučavanja ostalih stranih jezika. Istraživačka pitanja koja se postavljaju su:

- 1) Potiče li se kritičko mišljenje u nastavi talijanskog jezika u srednjim školama Grada Zagreba?
- 2) Koji materijali, metode i oblici rada se koriste u nastavi talijanskog jezika za poticanje kritičkog mišljenja?
- 3) U kojoj mjeri su zastupljene kulturna i jezična svijest kao dio poticanja kritičkog mišljenja?
- 4) Na koji način se manifestira demokratsko ozračje na nastavi talijanskog jezika kako bi se poticalo kritičko mišljenje?
- 5) Koji oblici vrednovanja su zastupljeni u nastavi talijanskog jezika u kojoj se potiče kritičko mišljenje?

Istraživačka pitanja sastavljena su u dogovoru s mentoricom i po uzoru na svu pročitane literaturu, a posebice *Priručnika za razvoj i jačanje kompetencija poučavanja nastavnika i edukatora* Ive Buchberger (2020) pod nazivom *Kako poučavati za kritičko mišljenje?* te stručnog rada Ive Buchberger, Valentine Bolčević i Vesne Kovač (2017) pod nazivom *Kritičko mišljenje u obrazovanju: dosadašnji doprinosi i otvoreni smjerovi*.

Postupci i instrumenti istraživanja

Istraživanje za svrhu pisanja rada provedeno je u srednjim školama na području Grada Zagreba te se kao strategija koristila studija slučaja, zbog malog broja ispitanika i dubinskog proučavanja i u realnom kontekstu, a kao metoda se koristio strukturirani intervju, za koji je prethodno izrađen upitnik (Prilog 2) kao instrument istraživanja na temelju teorijskog okvira i poslan na provjeru mentorici. Istraživanje se provodilo od svibnja do srpnja 2023. godine, a u istraživanju su sudjelovala 2 ispitanika. Potraga za ispitanicima nastavila se do svibnja 2024. godine, ali nitko više se nije odazvao. Dolaženje do ispitanika detaljnije je objašnjeno u odlomku pod nazivom *Način prikupljanja podataka*. Podaci su bili prikupljeni od nastavnica iz dviju zagrebačkih gimnazija.

Strukturirani intervjui provodili su se online radi lakše organizacije vremena i ispitanika i ispitivača. Za dokumentiranje se koristila mogućnost snimanja, odnosno audiozapisa, koji su

se kasnije preslušali i odgovori su bili zapisani. Sudionici su prethodno potpisali suglasnost za sudjelovanje u istraživanju (Prilog 3) i pročitali Informativno pismo (Prilog 4) te time potvrdili da su informirani o svrsi, cilju i postupcima istraživanja; o tome da je njihovo sudjelovanje u potpunosti dobrovoljno i da u bilo kojem trenutku mogu odustati bez navođenja razloga; o razini anonimnosti njihovog sudjelovanja; o načinima pohranjivanja i čuvanja podataka u svrhu zaštite njihove tajnosti (snimanja intervjua radi lakše analize podataka te pohranjivanje odgovora na osobom laptopu koje je zaštićeno lozinkom); o kontakt osobi kojoj se mogu obratiti s pitanjima vezanim za istraživanje, njegovo provođenje i rezultate (samoj istraživačici). Upitnik za intervju je bio sastavljen od 15 pitanja otvorenog tipa, kako bi ispitanici imali prostor slobodnog izražavanja mišljenja i stavova. Sudionici su mogli neometano skrenuti s pitanja, ukoliko su se držali zadane teme, ali većinom su se držali postavljenog pitanja. Tih 15 pitanja svrstano je u 7 kategorija, koje su orijentirane na istraživačka pitanja, radi lakše analize podataka. Ispitanici su, kao što je navedeno i obrazloženo ranije u radu, dobili pitanja prije provođenja samog intervjua, većinom zbog držanja zadanog vremenskog okvira.

Uzorak

Uzorak istraživanja je ciljani, a radi se o nastavnicima i nastavnicama talijanskog jezika u srednjim školama na području Grada Zagreba. Odabrano je područje Grada Zagreba kao područje glavnog grada i najvećeg grada u Hrvatskoj. Također, ispitivačica je rođena u Zagrebu te ovdje živi i studira te je iz tog razloga bilo lakše stupiti u kontakt s mogućim ispitanicima. Tipologija škole i nastavnika/ca te broj ispitanika nisu određeni, ciljalo se na raznovrsnost i što veći mogući broj ispitanika. Na kraju su obje nastavnice iz gimnazija, što je bilo i za očekivati jer uglavnom gimnazije imaju talijanski kao drugi strani jezik. Strukovnih škola koje imaju talijanski jezik je manje od gimnazija, ali do tih nastavnica se nije uspjelo doći. U istraživanju je sudjelovalo dvoje ispitanika. Nastavnica 1 ima 15 godina staža, a Nastavnica 2 19 godina staža u školi.

Način prikupljanja podataka

U postupku dolaženja do ispitanika prvo je kontaktirana komentorica s talijanistike, koja se direktno obratila mailom predsjednici Županijskog strukovnog vijeća nastavnika talijanskog

jezika za srednje škole, sa svim potrebnim informacijama i dokumentima o provedbi istraživanja te zamolbom da pomogne doći do ispitanika. Nakon što je predsjednica Vijeća odobrila dokumente i zamolila da joj se osobno pošalje mail sa željenim tekstom za potencijalne ispitanike, isto se i učinilo. Nedugo nakon što su informacije o istraživanju došle do mogućih ispitanika, došao je odaziv od dvije nastavnice. S jednom je odmah dogovoren termin i odrađen intervju, a druga se nije povratno javila nakon email poruke. Budući da se nitko drugi nije odazvao, nakon toga su uslijedile email poruke raznim srednjim školama, odnosno njihovim ravnateljima/cama i pedagogima/ginjama, u kojima su iznesene sve važne informacije o istraživanju, uz informativno pismo te zamolbu za pomoć u istraživanju. Izravno je kontaktirana mailom i bivša mentorica s prakse u srednjoj školi, koja se također rado odazvala i sudjelovala u istraživanju. Od škola nije dobivena nikakva povratna informacija putem mail-a te je broj ispitanika ostao na 2.

Nakon što su nastavnice pristale na sudjelovanje u istraživanju, dogovoren je termin online intervjua putem mail-a, poslan je link za online sastanak te se sastanak održao u dogovorenom terminu. Sniman je audiozapis intervjua, radi lakše analize podataka. Intervjui su trajali od 45 do 90 minuta. Identiteti ispitanika su istraživačici poznati, ali za rad nisu važni te se u obradi i analizi podataka nisu koristile nikakve informacije koje mogu odati identitet sudionika. Jedine specifične informacije koje su se koristile su tipologija škole – gimnazija ili strukovna škola, s time da obje nastavnice predaju u gimnazijama te godine staža.

Metoda obrade podataka

Kao što je već navedeno, za mjerni instrument sastavljena su pitanja prema 7 kategorija, koje se orijentiraju na istraživačka pitanja i predstavljaju presjek najvažnijih dimenzija poticanja kritičkog mišljenja u nastavi talijanskog jezika. Prema tim kategorijama i odgovorima ispitanika u analizi podataka stvoreno je nekoliko tema i podtema (Tablica 1).

Tablica 1:

Tema	Podtema
Analiza današnjeg društva i važnost poticanja kritičkog mišljenja u odgojno-obrazovnom procesu	<i>Interpretacija kritičkog mišljenja i stav prema istome</i>
	<i>Tehnološki napredak i njegov utjecaj na učenje i poučavanje</i>

	<i>Stav i mišljenja prema novim generacijama učenika</i>
	<i>Razlike u poticanju kritičkog mišljenja kod različitih uzrasta učenika</i>
	<i>EksPLICITNO pričanje o kritičkom mišljenju</i>
Materijali koji se koriste za oblikovanje nastavnog procesa koji potiče kritičko mišljenje	<i>Praćenje udžbenika kao centralnog nastavnog materijala i refleksija na isti</i>
	<i>Dodatni i autentični materijali kojima se nadopunjuje sadržaj iz udžbenika</i>
	<i>Korištenje materinskog jezika u nastavi talijanskog kao stranog jezika</i>
Primjeri dobre prakse poticanja kritičkog mišljenja i podizanje kulturne svijesti	<i>Konkretni projekti i aktivnosti</i>
	<i>Interkulturalizam kao važna stavka u poticanju kritičkog mišljenja u nastavi talijanskog jezika</i>
Razvijanje jezične svijesti poticanjem kritičkog mišljenja	<i>Interpretacija jezične svijesti i njezine važnosti</i>
	<i>Poučavanje gramatičkih struktura</i>
Metode i oblici rada usmjereni na poticanje kritičkog mišljenja	<i>Metode i oblici rada korišteni u nastavi radi poticanja kritičkog mišljenja</i>
	<i>Osvrt na satnicu i broj učenika kao važne faktore u poticanju kritičkog mišljenja</i>
Vrednovanje za poticanje kritičkog mišljenja	<i>Samovrednovanje i vrednovanje rada drugih</i>
	<i>Vrednovanje i konstruktivni savjeti</i>
Demokratsko ozračje učenja i poučavanja	
Refleksija na vlastitu praksu i kompetencije	

Unutar tih tema i podtema izneseni su svi odgovori ispitanika te su se na temelju njih donijele neke pretpostavke. Nastojalo se tematski analizirati odgovore te sabiranjem svih odgovora ponuditi pregled mišljenja, ideja i primjera iz prakse koji su važni za ostvarivanje ciljeva istraživačkog rada. Svi odgovori iz intervjua prvo su bili zapisani, zatim po temama objedinjeni i onda raspisani u radu. Nakon toga su još revidirani i unesene su prepravke koje su se činile potrebnima kako bi tekst djelovao kompaktnije i smislenije.

Važno je napomenuti da se prilikom obrade i analize podataka nije generaliziralo ili naglašavalo nešto kao apsolutnu istinu ili kao primjenjivo za svaki kontekst. Svi koji odluče koristiti podatke iz ovog istraživanja trebali bi sami procijeniti jesu li adekvatne za njihov kontekst i njihove uvjete ili ne. Istraživanje nije provedeno u svim srednjim školama Grada Zagreba sa svim nastavnicima i nastavnicama talijanskog jezika, tako da se nisu mogli donositi generalni zaključci za ovo područje, već samo ideje i pretpostavke. Rezultati dobiveni ovom studijom slučaja isključivo su usmjereni na primjere dobre prakse, koji mogu služiti kao poticaj drugim nastavnicima i nastavnicama ili kao polazišta za nova istraživanja. Na temelju odgovora ispitanika i pročitane opusa literature u analizi su je doneseno nekoliko komentara i zaključaka.

Tijek istraživanja i součavanje s (etičkim) izazovima

Budući da se istraživanje provelo u svrhu izrade diplomskog rada i ciljane skupina su nastavnici i nastavnice talijanskog jezika, s tom zajednicom ili bolje rečeno, krugom ljudi, je prvotno stupljeno u kontakt zahvaljujući komentatrici s Talijanistike. Pojavile su se poteškoće u odazivu iz nepoznatih razloga, ali pretpostavka je da osobe iz ciljane skupine nisu vidjele obavijest o istraživanju na vrijeme i kasnije su smatrale da je prekasno da se jave ili su vidjele obavijest, ali zbog privatnih i poslovnih obaveza nisu odlučile povratno se javiti. Još jedna mogućnost je da nisu imale volju sudjelovati ako su se već previše puta do tada susrele s istraživačima/cama studentima/cama.

Tijekom samih intervjua nije bilo problema, obje nastavnice su odavale dojam da žele pričati i dijeliti iskustva i da im je drago što su se upustile u to. Obje su se zahvalile na prilici da iznesu iskustva svojeg dugogodišnjeg rada. Jedini problem koji se znao pojaviti je tehničke poteškoće, gubljenje signala i slično. S obje nastavnice je ostvarena dobra suradnja te su im intervjui ostali u dobrom sjećanju, a to je vrlo važno.

Što se tiče obrade podataka, na tren je bilo obeshrabljujuće zbog ostalih životnih obaveza koje su oduzele previše vremena, tako da su intervjui provedeni prošle godine, a pisanje rezultata je ostvareno ove godine. Nije se bilo lako u početku nositi s tom količinom podataka i budući da se radi o iskustvima koja istraživačicu jako zanimaju, trebalo je biti jako oprezan u držanju diskursa na pravom smjeru kako bi se dobili svi potrebni odgovori. Često su se morala postavljati dodatna pitanja jer bi nastavnice podrazumijevale neke stvari, a bila su potrebna objašnjenja i primjeri. Oba intervjua trajala su više od sat vremena, ali u njih su bili na kraju

uključeni i privatni razgovori jer su obje nastavnice bile poznanice. U trenutku kada su svi razgovori prepisani u dokumente, to je bilo otprilike 26 stranica grubog teksta kojeg je trebalo sistematizirati i tematski analizirati. Prvo su odvojeni odgovori prema temama koje su bile unaprijed postavljene pomoću kategorija pitanja, a onda je sistematiziran ostatak odgovora, koji su bili izvan tih tema. Analizirane su sličnosti u svim dodatnim odgovorima te su kreirane teme koje se na njih referiraju. Odgovora je puno, ali svi se čine izuzetno važnima. Prilikom analize odgovora u radu, više puta se na njih vraćalo, povezivalo ih se, parafraziralo i skraćivalo, kako bi se dobio dobar pregled podataka.

ANALIZA PODATAKA I RASPRAVA

Nakon što su odrađeni svi intervjui, uzeto je vrijeme da se svaki pretipka i izradi transkript, svaki u posebnom dokumentu. Nakon toga su u dokument kategorizirani odgovori te, budući da se u intervjuima ostavljalo prostora i dodatno preispitivalo teme koje su se činile zanimljivima, na početku je kreirano nešto više od sedam tema koje su postavljene upitnikom. Zanimljivo je što se u rezultatima mogu uočiti neki odgovori koji su jako slični, ali neki se jako razlikuju, iako se radi o području istog grada i istoj tipologiji škole. Svaka nastavnica obilježena je svojim životnim i profesionalnim iskustvom i bilo je jako zanimljivo slušati njihove stavove i iskustva. Analizom odgovora zaključno se došlo do kreiranja 8 tema i 16 podtema. Tema koja je najviše iznenadila je zadnja, pod nazivom *Refleksija na vlastitu praksu i kompetencije*. Primarni cilj ovog rada je bio pomoći mladim generacijama nastavnika u poticanju kritičkog mišljenja u nastavi talijanskog jezika, ali velika je pobjeda što je ispitanicima, koji su toliko srčano i brižno dijelili svoje odgovore, s najboljom i iskrenom namjerom da pomognu, omogućeno da barem na kratko zastanu i osvrnu se na sve što rade i osvijeste koliku važnost ima njihov rad. Ostale teme i podteme koje su kreirane na bazi njihovih odgovora su: *Tehnološki napredak i njegov utjecaj na učenje i poučavanje*, *Stav i mišljenja prema novim generacijama učenika*, *Razlike u poticanju kritičkog mišljenja kod različitih uzrasta učenika*, *Korištenje materinskog jezika u nastavi talijanskog kao stranog jezika* te *Osvrt na satnicu i broj učenika kao važne faktore u poticanju kritičkog mišljenja*. Iako su pitanja bila zadana i prethodno podijeljena ispitanicima, trudilo se ostaviti prostora za dodatna mišljenja i važne teme. Ta odluka se pokazala plodnom. Smatralo se da će biti puno lakše ako postoje striktno kategorije koje su postavljene kreiranjem pitanja i one jesu zaista pomogle, ali samo kao jako dobar temelj za razvoj kvalitetnog diskursa kojeg su ispitanici

svojevoljno nadogradili jer su sve teme i podteme usko vezane jedna uz drugu. To je bilo i za očekivati u nekoj mjeri jer osobe koje vole svoj posao će rado i o tome pričati, a budući da su to nastavnice s puno godina iskustva, zaista su imale o čemu pričati i na što se osvrnuti. U nastavku slijedi pregled i analiza odgovora koji su smatrani najvažnijima.

ANALIZA DANAŠNJEG DRUŠTVA I VAŽNOST POTICANJA KRITIČKOG MIŠLJENJA U ODGOJNO-OBRAZOVNOM PROCESU

Interpretacija kritičkog mišljenja i stav prema istome

Prilikom definiranja kritičkog mišljenja, obje nastavnice su se referirale na oblikovanje stavova, mišljenja ili zaključaka o nekom predmetu na temelju analize i procesuiranja informacija:

Nastavnica 1: Kritičko mišljenje je objektivna analiza i vrednovanje nekog predmeta radi oblikovanja mišljenja i zaključka o njemu.

Nastavnica 2: Kritičko mišljenje je najviša razina znanja, to je vrlo visok stupanj znanja, razumijevanja i povezivanja činjenica. Za mene je kritičko mišljenje kad učenik procesuiraju informacije koje dobiva i na temelju njih stvara neke stavove i može objasniti, argumentirati, procijeniti slaže li se ili ne, s nekom tvrdnjom, nekim stavom, nečijim tuđim stavom, to je za mene kritičko mišljenje.

Važnost kritičkog mišljenja za Nastavnicu 1 nalazi se u tome da učenici postanu svjesni svojih predrasuda i da uvijek stvaraju neke svoje stavove i mišljenja, a ne da uzimaju tuđa:
... prepoznaju (učenici) vlastite predrasude i pronalaze put do različitih vrsta informacija, da lakše odvajaju važne od manje važnih informacija i da ostanu vjerni sebi, da ne podilaze pod utjecaj tuđeg mišljenja.

... potaknuti na razmišljanje, ako ne sada, onda za budućnost, da nauče da ima i drugih razmišljanja, drugih stavova, ako ga ne prihvate, barem da ga uvažavaju.

Također, ona povezuje kritičko mišljenje s razvojem kreativnosti i sposobnošću istraživanja, koje im može pomoći kasnije u životu prilikom traženja rješenja na neki problem. Osvrnula se kritički na poticanje i korištenje kritičkog mišljenja te priznala:

Mi nažalost ne promišljamo o kritičkom mišljenju, a trebali bismo razmišljati; to je sve ustvari prirodno i logično i prisutno u nastavnom procesu. Trebalo bi se nastojati da bude što više kritičkog mišljenja, ali koliko dozvoljavaju nastavne teme, koliko dozvoljava vrijeme, koliko dozvoljava trenutak, koliko dozvoljavaju sposobnosti i vještine učenika.

Nastavnica 2 osvrnula se na znanje koje se mora posjedovati kako bi se moglo razvijati kritičko mišljenje i na to da se neke stvari moraju naučiti napamet kako bi se kasnije mogle upotrebljavati u kontekstu:

Na čemu ćemo temeljiti kritičko mišljenje ako nemamo neko znanje? U ovoj Školi za život, kao neće se više ništa morati učiti napamet, mislim, sad pitanje je što znači da učenici „uče napamet“. Neke stvari moraš naučiti napamet, tablica množenja, nastavke iz latinskog, strani jezik, u redu, najbolje učiti u sredini gdje se govori, ali realno u Zagrebu se nigdje ne govori, i strani jezik se uči napamet, nepravilni participi, itd. Tako da, neke stvari se uče napamet, ali važno je da se kasnije upotrebljavaju i rade u kontekstu, i apsolutno treba biti neko znanje na temelju kojeg mogu razvijati kritičko mišljenje.

S time da je za poticanje kritičkog mišljenja potreban prvo neki opseg znanja stranog jezika, slaže se i Nastavnica 1:

Ako im je zanimljiva tema, onda će malo više razmišljati o njoj, malo više raspravljati, ali opet je tu ta jezična barijera, koja ih sprječava da sada na talijanskom raspravljaju o nekoj temi, svakako bi ih trebalo više poticati. Možda je bitan taj početak, da im se ti neki materijali predoče i onda da oni steknu taj neki vokabular i kroz taj vokabular dobiju sigurnost u sebe i onda raspravljaju i potiče se kritičko mišljenje.

Nastavnice su vrlo jasno izjasnile što je za njih kritičko mišljenje i kada uzmemo u obzir teorijski okvir obrađen na početku, obje su uhvatile srž kritičkog mišljenja – analiza informacija i donošenje utemeljenih zaključaka – znale su o čemu govore i zašto je to važno, što upućuje na to da ga i same prakticiraju i posjeduju vještine kritičkog mišljenja.

Tehnološki napredak i njegov utjecaj na učenje i poučavanje

Jedna tema koja nije bila obuhvaćena pitanjima, ali su je se nastavnice prilikom intervjua same dotakle. Nastavnica 1 je spomenula ovu temu u kontekstu važnosti uloge nastavnika, sa stavom da nastavnički posao neće izumrijeti ako je pristup poučavanju zanimljiv i interaktivan.

Ne treba drugi Google, da nastavnik bude drugi klik koji će mu reći sve što može naći i na internetu. Kod učenika treba poticati kritičko mišljenje, jer ako im sve serviramo, onda smo isti kao umjetna inteligencija, ne dajemo im ništa svoje i ne potičemo ih na razmišljanje.

Nastavnica 2 istaknula je to u drugom kontekstu, a to je taj da se učenici danas nekritički služe digitalnim alatima jer često prepisuju i ne znaju ni što prepisuju jer ubacuju teške strukture, koje se uče na višim godinama, u svoje pisane radove:

I uvijek im govorim, nemojte kopati po rječnicima, nemojte ići na Google prevoditelj, ja ću vam prepoznati da to niste sami napravili. I onda ja uzmem neki sastavak i kažem, ovo nisi sama napravila, išla si na Google prevoditelj. „Pa profesorice kako znate?“, oponašala je svoje učenike. Pa znam, koristiš mi konjunktiv i forme implicite, ne možeš to znati u prvom razredu. Razumijem još ako su izolirane riječi, ali to su cijeli konstrukti rečenica. Ja im uvijek kažem, nikada vas ne tražim više od onoga što smo naučili.

Nastavnice su dobro prepoznale i povezale ovu temu s poticanjem kritičkog mišljenja u nastavi, iako nije bila prethodno određena upitnikom. Važnost kritičkog mišljenja leži u stvaranju aktivnih građana koji promišljaju i donose odluke te se u današnjem svijetu dobro nose s brzo rastućim tehnološkim napretkom (Buchberger i sur. 2017, prema Buchberger, 2012), a takav pristup učenju i poučavanju donosi dublje i vrijednije znanje (Buchberger i sur., 2017, prema Nikčević-Milković, 2004).

Stav i mišljenje prema novim generacijama učenika

Tehnološki napredak je jedna od stavki koja je uvelike je utjecala na ponašanje mladih i potaknula promjene koje su se dogodile kod mladih generacija (sjetimo se *digitalnih urođenika*). Budući da su obje nastavnice s više godina iskustva, osvrnule su se i na to koja je razlika između učenika danas i prije pet do deset godina.

Nastavnica 1 navela je da se učenici danas boje pogriješiti:

To je danas nažalost tako, djeca misle da kad pogriješe da je to nešto loše, a ja im konstantno govorim da mogu pogriješiti jer ako ne pogriješiš, nećeš nikada naučiti. Kod adolescenata je tako, možda u nekoj starijoj dobi i kad su skroz mali nije, osnovna škola vjerojatno ovisi. To je taj afektivni dio, pogotovo ako nisu ostvarili neki odnos s profesorom, neće se osloboditi.

Navela je i da je s nekim učenicima baš teško raditi zbog njihove discipline i da ne može napraviti da je nastavni proces toliko poticajan na kritičko mišljenje koliko bi trebao biti:

Čovjek je gubio jako puno vremena na te dečke koji nisu htjeli raditi, sve im je bilo jako teško, naporno, ali ne samo u tom smislu, nego je i po disciplini bilo teško raditi s njima, baš su ometali. Moglo se, ali ne onako kako bi trebalo, ne onako poticajno kako bi trebao biti svaki nastavni proces.

Također, navela je i jedan zanimljiv primjer učenika koji je upisao talijanski jezik jer mu se drugi izborni predmet nije sviđao, nije uopće imao motivaciju za učenjem i prva dva razreda je prepisivao. Zatim je u trećem razredu porasla motivacija jer je imao četvorku, a nije ju htio imati. Polako se počeo baviti talijanskim i izvan učionice, raditi na *Duolingo*, učiti preko ljeta, gledati filmove te se motivacija pojavila i u četvrtom razredu je bio drugi na državnom natjecanju iz talijanskog jezika. Nastavnica ga je pozvala kao gosta na sat talijanskog jezika kako bi podijelio svoje iskustvo učenja talijanskog i potencijalno motivirao njezine učenike na učenje.

Nastavnica 2 je istaknula u kontekstu svijesti o različitim kulturama to kako današnje generacije nemaju širi pogled na svijet i kako su mladi usredotočeni samo na sebe:

Zapravo na satu talijanskog jezika, čim nekako uspoređujemo talijansku i hrvatsku kulturu, to je već razvijanje demokratskog mišljenja. Ta svijest da postoje različite kulture jer djeca su često jako egocentrična i mnogi nemaju pogled širi od svojeg mjesta stanovanja. Ne od Hrvatske, nego Zagreba, da ne kažem svojeg kvarta. Naime, mnogi nikada nisu putovali izvan Hrvatske. Mi koji smo stariji to zaboravimo, da se oni nisu upoznali s drugačijim načinom života, s drugačijim kulturama, i vrlo često se čude mnogim stvarima. Ja njima objašnjavam što je tjestenina al dente, oni svi jedu prekuhanu tjesteninu, njima je to sirovo i grozno. Često ih moram učiti da moraju promatrati tuđu kulturu s njihovog stajališta, s njihove točke gledišta, a ne iz naše.

Nadalje, smatra da učenici danas nisu u stanju raspravljati o temama poput različitih oblika obitelji i da su stavovi puno tradicionalniji nego prije 10-15 godina:

... pa ima jednoroditeljska obitelj, klasična, gay obitelj. Gay obitelj. Naši učenici nisu u stanju o tome diskutirati. Vidim da kad pričamo o takvim temama da su naša djeca jako, jako ograničena i imaju vrlo rigozorne stavove, čak bih i rekla da su puno tradicionalniji nego prije 10-15 godina.

Mišljenje da su djeca tradicionalnog mišljenja podupire i odgovorom:

Ja radim s djecom koja su vrlo pametna i iz visokoobrazovanih obitelji, dan danas čujem da je žena stvorena da bude domaćica i majka.

Obje nastavnice primjećuju razlike kod učenika danas i prije. Nastavnica 1 u svojem odgovoru više se orijentirala na problem smanjenja discipline i motivacije učenika za talijanski kao strani jezik te pokušava pronaći načine kako da ih više zainteresira. Da joj je stalo do toga da učenici imaju razvijenu pozitivnu sliku prema nastavi talijanskog jezika govori i činjenica da je pozvala nekoga tko je razvio motivaciju za učenje talijanskog da podijeli svoje iskustvo kao dobar primjer koji bi mogao pomoći njenim učenicima u istome. Nastavnica 2 se više dotaknula teme interkulturalne kompetencije i toga kako su mladi danas orijentirani samo na svoju kulturu i okolinu i kako pribjegavaju digitalnim alatima za rješavanje problema – ona to nastoji promijeniti upravo poticanjem kritičkog mišljenja i samostalnog rada u nastavi.

Razlike u poticanju kritičkog mišljenja kod različitih uzrasta učenika

Može li se kritičko mišljenje u jednakoj mjeri poticati neovisno o dobi učenika? Jedna podtema koja nije bila direktno obuhvaćena pitanjima, ali se kreirala tijekom intervjua.

Obje nastavnice istaknule su kako su viši razredi kritički razvijeniji, a većina ih je mišljenja da se u prvom razredu, na početnom talijanskom, učenici tek upoznaju s jezikom i da još nemaju tema niti znanja koji im trebaju za poticanje kritičkog mišljenja. Nastavnica 2 ističe da je na hrvatskom jeziku puno lakše (s početnicima) i da je na višim razinama (razredima) općenito lakše jer se razgovara o ozbiljnijim temama, poput ekologije i književnosti, a ne o tipovima kave i oblicima tjestenine – naglašava da su tako koncepirani i udžbenici po kojima rade.

Na materinskom jeziku je to puno lakše. Što ću ja s njima, primjerice, kad oni imaju početni talijanski. Mi nemamo još teme, to su one početne teme: Come stai, Come ti chiami i slično.

Nastavnica 1 iznosi da se uvijek može poticati učenike na kritičko mišljenje, samo je zabrinuta za to *koliko je to kvalitetno obrađeno* jer ponekad postoje jezične barijere koje sputavaju cijeli proces, ali i teme koje im nisu zanimljive.

Još jednom su nastavnice dobro navele i povezale ovu problematiku s poticanjem kritičkog mišljenja, iako nije bila navedena u upitniku. Prema njihovim odgovorima, može se zaključiti da se kritičko mišljenje može poticati kod svih uzrasta jer je to oblik mišljenja, nije direktno vezan uz neku temu. S većom količinom znanja stranog jezika i s mogućnošću obrade kompleksnijih tema poticanje kritičkog mišljenja dostiže zavidnu razinu jer učenici tada već iznose složenije i promišljenije argumente te se moraju potruditi da raspolažu s većom količinom informacija o nekoj temi (primjerice, imigranti). Tada istovremeno razmišljaju i o točnoj interpretaciji svojih argumenata na stranom jeziku i o korištenju pravilnih jezičnih struktura kako bi iznijeli ono što su zaista htjeli reći.

Eksplicitno pričanje o kritičkom mišljenju

Obje nastavnice iznijele su važnost (poticanja) kritičkog mišljenja i navodile primjere aktivnosti u kojima se potiče učenike na isto. Međutim, razgovaraju li otvoreno o kritičkom mišljenju sa svojim učenicima? Budući da se to pitanje povezalo u prvoj kategoriji s ostalim pitanjima, Nastavnica 1 nije se izjasnila, ali Nastavnica 2 je iznijela da ne priča eksplicitno o kritičkom mišljenju sa svojim učenicima s jasnim stavom da nastavnici znaju što rade i da nije važno eksplicitno pričati s njima o kritičkom mišljenju, nego ostvariti suradnju i dvosmjernu komunikaciju:

Znači, ja nikada ne kažem učenicima „sad ću ja kod vas razvijati kritičko mišljenje“; uopće ne govorimo učenicima koji su ciljevi nekih aktivnosti, naprosto to tako odrađujemo, znamo što radimo, a učenici surađuju s nama i jako je važno postići tu suradnju, da oni nisu pasivni, to je i na satu stranog jezika teško postići. Ne znam kako bi to izgledalo da postoji samo predavačka nastava, nego je uvijek dvosmjerna komunikacija.

Budući da se nastavnice već dovoljno trude oko toga da nastava bude dinamična i da učenici imaju velik opseg materijala koji ih potiču na razmišljanje, nije nužno da još i eksplicitno

govore o tome. Kao što je istaknuto u teorijskom dijelu, svijest o tome da je kritičko mišljenje dobro i sudjelovanje u aktivnostima koje potiču kritičko mišljenje ne znači nužno da se ono i potiče. Međutim, eksplicitno spominjanje kritičkog mišljenja ne može naštetiti učeniku, već da mu može samo dodatno pomoći da razumije o čemu se radi i na što se treba fokusirati.

MATERIJALI KOJI SE KORISTE ZA OBLIKOVANJE NASTAVNOG PROCESA KOJI POTIČE KRITIČKO MIŠLJENJE

Praćenje udžbenika kao centralnog nastavnog materijala i refleksija na isti

Ustvari cijela ta Škola za život i reforma ustvari govori da je manuale samo sredstvo, ali ne osnovno sredstvo poučavanja, nego samo pomoćno sredstvo i da ga se ne treba slijepo držati, navodi Nastavnica 1.

Ona koristi udžbenik *Via del corso* i ističe kako je to udžbenik koji prati talijanski kurikulum, kao učenje stranog jezika, a ne hrvatski kurikulum. Navodi kako je udžbenik koncipiran tako da slijedi jednu priču, stoga, ako se puno toga preskoči, učenici i nastavnici se mogu pogubiti. Ako se prati udžbenik, učenici imaju strukturu, odnosno neki početak i kraj, ali previše toga se mora obraditi i učenike se opterećuje s previše gradiva i vokabulara, a sve to se teško savlada i aktivno koristi. Ono što je dobro, ističe nastavnica, je da kurikulum daje *vrlo široke ruke, vrlo malo je potrebno odraditi, ima se puno prostora i za dodatne materijale, za nešto što njih interesira, nije nužno držati se udžbenika*. Navodi kako niti jedan udžbenik nije idealan i kako bi voljela da ovaj koji trenutno koristi sadrži više kulturnih materijala i više komunikacije, odnosno dijaloga za uvježbavanje. Postoji priča u udžbeniku u obliku stripa koja je interesantna, ali iziskuje puno više sati. Nastavnica navodi kako često sažme neke epizode, a neke proskoči. Njeno mišljenje je zapravo da bi bilo idealno da je udžbenik samo pomoćno sredstvo, samo što bi to tražilo puno vremena od nastavnika da ih pronađe.

Možda da se smanji – 30-40% da bude udžbenik, a 60% da se uvode njima njima zanimljive teme, što iziskuje puno vremena od nastavnika da pronađe te teme i da su teme prilagođene njima. Ako je autentičan jezik, ako su članci s interneta, ne funkcionira. Mora biti didaktizirano.

Nastavnica 2 koristi *Al dente* i navodi kako je s jedne strane jako bogat autentičnim materijalima, ali da je, cjelokupno gledano, učenicima pretežak:

Ima jako puno nepoznatih riječi i tekstovi nisu tematski primjereni učenicima. Ima jako puno tekstova koji bi mogli razvijati kritičko mišljenje kod starijih ljudi, u nekim zrelijim godinama, i koji su došli u Italiju učiti talijanski. To je problem kod tih udžbenika, što su pisani za osobe koje idu učiti talijanski u Italiji.

Prema mišljenju te nastavnice, udžbenik ima previše autentičnih materijala, neki se mogu iskoristiti, a dosta toga se treba preskočiti jer učenicima nije korisno i vremenski se ne stigne obraditi. Spomenula je da na kraju svake lekcije postoji kratki video i da je to bilo učenicima zanimljivo, ali da je generalno pretežak i učenicima nezanimljiv.

Al dente ima baš praviše autentičnih materijala. Stalno neka istraživanja, neki članci iz novina, puno preteških tema i riječi. Recimo tema stanovanje, gdje bi trebali naučiti prostorije u stanu, da znaju na kojem katu se nalazi... oni uče koje vrste namještaja postoje, koji stilovi namještaja i slično. Ne znam, u srednjoj školi to njih ne zanima.

Prije ovog udžbenika koristila je Nuovo Progetto Italiano i navodi kako je on puno sistematičniji, ali ima dosta izmišljenih dijaloga (kreiranih za didaktičke svrhe), što nije nužno loše jer postoje i autentični materijali. Niti jedna nastavnica ne drži se u potpunosti udžbenika, svima je to jedna okosnica koju nadograđuju s drugim materijalima. To nam govori da se nastavnice kritički osvrću na svoje radne materijale te se trude dati učenicima dovoljno dinamike da im bude zanimljivo, ali i materijale koji su istovremeno jezično prikladni za njihov rast i napredak.

Dodatni i autentični materijali kojima se nadopunjuje sadržaj iz udžbenika

Obje nastavnice oblikovale su svoje *profesionalno ja* dugogodišnjim trudom i radom te različitim iskustvima, stoga je očekivano kako će svaka od njih imati različitu zbirku dodatnih materijala koje koristi u nastavi. U ovom paragrafu referiralo se na odgovore u kojima su nastavnice generalno spominjale teme i materijale koje koriste, kasnije u radu će se obratiti pozornost na posebno dobre materijale i aktivnosti o kojima su pričale, a tiču se poticanja kritičkog mišljenja. Raznolikost dodatnih materijala koji se koriste u nastavi dokaz su da se nastavnice trude poticati kritičko mišljenje kod svojih učenika uvođenjem raznih tema i poučavanjem raznih aspekata talijanskog jezika. Dojam koji se dobio od obje nastavnice je taj da se moraju dosta potruditi kako bi održale nastavu dinamičnom i zanimljivom. Nastavnica 1 koristi brojne *podcastove* s temama koje su vezane uz svakodnevni život i talijansku kulturu

(umjetnost, iskustvo osobe koja je izgubila ruksak u taxi-ju, geografija i slično) te na temelju njih provodi male pisane provjere. Učenicima se životne teme jako sviđaju, samo mora biti oprezna jer ističe kako *podcast* ne smije biti predug i kako se nekada prevari u procjeni pa im neki *podcast* bude naporan jer je vokabularno zahtjevan. Kroz te *podcast*-ove često dolazi do nekih zabavnih činjenica o talijanskom jeziku i kulturi (poput dva borca protiv mafije – Falcone i Borsellino, bijeli magarac (asino bianco), koji stanuje na jednom otoku i slično). Te *podcast*ove učenici prepričavaju na nastavi i na temelju njih se radi i diskurs u kojem oni te situacije povezuju sa svojim životom i iskustvima (primjerice, što bi napravili da oni izgube ruksak u taxiju). Smatra da su takve teme iznimno važne jer su primjenjive kasnije u životu: *Promišljanje o tome što se dogodilo i usporediti s nekom svojom situacijom, pa onda sam ja znala pitati njih jel se vama tako nešto dogodilo. Ja vjerujem da će se oni nekada u životu sjetiti te situacije, moram razmišljati o ruksaku, mislim da je to za život bitno.*

Nadalje, obje nastavnice koriste talijanske pjesme u nastavi kako bi obradile neki, najčešće gramatički, sadržaj. Nastavnica 1, međutim, ističe problem s pjesmama: *Zadovoljna sam zato što vidim da su motivirani i da zapamte riječi. Koliko oni znaju te riječi, to i mene muči, vidim da si neki prevedu, a većina pjeva i nema pojma o čemu pjeva. Volare ne znaju da znači letjeti. To ih treba malo potaknuti da razmišljaju o riječima i tekstovima pjesama.*

Ista ta nastavnica ističe kako se pjesme i trebaju naučiti napamet jer nema drugog načina, ali smatra da su oni emotivno angažirani i samim time motivirani da nauče stihove.

Nastavnica 2, osim što koristi pjesme u nastavi, često s njima gleda spotove ili reklame kako bi radila na poticanju kritičkog mišljenja, ali rijetko im donosi pisane materijale kao dodatne jer smatra da dovoljno toga već ima u udžbeniku i da ne bi stigli obraditi.

Obje nastavnice u manjem omjeru gledaju filmove i serije, ali ih preporučaju učenicima da ih pogledaju kod kuće jer iziskuje puno vremena na nastavi.

Prema odgovorima nastavnica unutar ove teme može se zaključiti da one teže tome da je materijal koji se koristi u nastavi prikladan svim dimenzijama po kojima mu se pristupa u poučavanju za kritičko mišljenje: razumijevanje i interpretacija, analiza, vrednovanje, uspoređivanje i generiranje prigovora (međupredmetna korelacija), razvoj zauzimanja stavova

(Buchberger i sur., 2017). Dobar primjer su upravo autentični materijali koje nastavnice koriste jer pomoću njih učenici povezuju sadržaj sa stvarnim životom te uče kako kritički i kreativno misliti, analizirati informacije, izražavati ideje, dolaziti do logičkih zaključaka i rješenja u suradnji s drugima. Takvi materijali povećavaju motivaciju kod učenika za učenjem stranog jezika te pružaju mogućnost kontekstualiziranja jezika jer se istovremeno promatraju, uz jezične, i kulturne strukture te konkretno korištenje jezika u praksi (Oguz i Bahar, 2008).

Korištenje materinskog jezika u nastavi talijanskog kao stranog jezika

Cilj nastave talijanskog ili bilo kojeg drugog stranog jezika jest naučiti samostalno koristiti taj jezik. Obje nastavnice su iznijele kako se trude da razgovor na nastavi bude što više na talijanskom jeziku, da svojim učenicima govore da nije važno ako pogriješe, da samo pričaju što više na talijanskom jeziku. Niži razredi u većini slučajeva više koriste hrvatski.

Nastavnica 1 navodi kako bi htjela što više komunicirati na talijanskom, a što manje na hrvatskom jeziku jer su ipak na nastavi da nauče strani jezik, ali je problem vremenskog ograničenja:

Imam osjećaj da svaki puta kada krenemo razgovarati na hrvatskom, neću reći da gubimo vrijeme, ali da jednostavno taj proces nije onakav kakav bi trebao biti, da nije ostvaren, ispunjen, jer tu smo da naučimo jezik. Dobro da, može se dio na hrvatskom i da se onda polako ubacuje, izrazi na talijanskom. U svakom slučaju da su prisutna oba jezika. Bilo bi idealno kada bi se moglo i na hrvatskom i na talijanskom, ono što oni kažu na hrvatskom, da ja kažem na talijanskom pa da oni barem čuju to, ali je problem vremena. To je taj slušni dio gdje oni slušaju izgovor i općenito sklopove jezične i rečenice pa polako se i sami ohrabruju da to izgovore.

Navodi i kako ih oni imaju zamjerke često, pogotovo u prvom razredu, u vezi toga što nema uputa u udžbeniku na hrvatskom jeziku. Nastavnica im onda nastoji pobliže objasniti o čemu se radi ili to učine učenici kojima bolje ide talijanski. Također, onda ih i u razgovoru jednostavnim pitanjima navodi da koriste talijanski:

Dosta nam je bitno da nam udžbenik odgovara. Oni uvijek zamjeraju što nema na hrvatskom, pogotovo na početku, ali nekako ja im dosta i objasnim. Vrlo često imam učenike koji su učili talijanski pa im i oni znaju objašnjavati, iako se ne oslanjam na to, ali vidim da si međusobno pomažu.

On kaže samo paura i ja kažem sì, ha paura pa on ponovi ha paura.

Nastavnica 2 s njima prije nekog tematskog zadatka obradi važan vokabular vezan uz tu cjelinu (uz pomoć, primjerice, slika) te, nakon što su se i kod kuće za domaću zadaću pripremali i odradili zadani zadatak, zajedno na satu komentiraju na talijanskom jeziku.

Iz ovih odgovora može se zaključiti da se nastavnice trude da se što više diskursa odvija na talijanskom jeziku, a da se materinski koristi kada je potreban radi razumijevanja. Prema literaturi (Paškova i Zsapkova, 2015) korištenje materinskog jezika u jednu ruku je opravdano i doprinosi većoj učinkovitosti u poučavanju stranog jezika, pogotovo u situacijama u kojima se nude ekvivalenti stranih riječi i izraza, u kojima se želi staviti naglasak na jezik u upotrebi te u komunikaciji među učenicima u razredu, pogotovo na nižim razinama (Wharton 2007). S druge strane, svako korištenje materinskog jezika umjesto stranog jezika je propuštena prilika za vrijednim inputom te previše korištenja materinskog jezika može sputavati interakciju na stranom jeziku (Krashen, 1981). Sve u svemu, učenike treba konstantno ohrabrivati da se izražavaju na talijanskom jeziku jer će ga jedino tako i naučiti. Za to je potrebno vrijeme, ali nastavnici i nastavnice koji uviđaju važnost u tome bi trebali biti spremni izdvojiti ga.

PRIMJERI DOBRE PRAKSE POTICANJA KRITIČKOG MIŠLJENJA I PODIZANJE KULTURNE SVIJESTI

Konkretni projekti i aktivnosti

Kada govorimo o obradi kulturno-društvenih tema i poticanju učenika na to da preispituju sadržaj, traže različite perspektive, analiziraju, argumentiraju svoje mišljenje i dolaze do određenih zaključaka, ističe se nekoliko primjera aktivnosti i projekata koje su nastavnice opisale da provode u svojoj nastavi.

Nastavnica 1 govorila je o projektu koji je provodila zajedno s nastavnicom hrvatskog jezika, svatko na svojoj nastavi, ali sadržajno povezano. Na hrvatskom jeziku obrađivali su Danteovu *Božanstvenu komediju*, a na talijanskom su paralelno radili o Danteu, njegovom životu i djelima, učili razne citate koji se koriste i dan danas, radili prezentacije na tu temu. Na talijanskom su tu temu obrađivali u grupnom radu, a na hrvatskom je to bio svojevrsan sat

lektire, gdje su interpretirali djelo i uspoređivali ga s raznim drugim književnim djelima. Na satovima talijanskog kometirali su nekoliko pjevanja iz *Pakla*, a činjenica da su to prije obradili na satovima hrvatskog im je puno pomogla u raspravi jer su lakše mogli analizirati djelo. Takvi projekti omogućuju im da grade interdisciplinarni pristup i da uče povezivati gradivo jednog predmeta s drugim. Ovaj interdisciplinarni mali projekt trajao je otprilike mjesec dana. Nastavnica talijanskog je u dogovoru s nastavnicom hrvatskog htjela izraditi plakate učenike koje su izradili u Canvi te ih izložiti u školi, ali zbog nedostatka financijskih sredstava, to tada nije bilo moguće. Tek kada su bili maturanti, nastavnica im je rekla da ne mogu otići bez da im je ona to ispunila, tako da je samoinicijativno isprintala njihove plakate na malo sjajnijem papiru i postavila ih u školi za 25. ožujak (Dante D). Učenici su bili jako sretni i ponosni. Ista ta nastavnica obrađivala je temu gradova te u učenici imali za zadaću napraviti prezentaciju na temu nekog grada, ali u prezentaciju su ubacivali različite legende i zanimljivosti. Ističe kako učenici tu koriste talijanski jezik kako bi opisali mjesto u kojem žive, usvajaju novi vokabular, istražuju o tom području i nauče nešto novo jedni od drugih. Na temu gradova nadovezala se s temom grada iz budućnosti *The Line* gdje su prvo pronašli materijale na internetu – kako bi taj grad trebao izgledati, kako je život tamo zamišljen. Navodi kako su kroz tu jednu temu grada mogli diskutirati o različitim podtemama, primjerice, ekologija i obnovljivi izvori energije jer je to grad koji neće imati zagađenja, a s gramatičke strane su koristili i vježbali futur. Nakon istraživanja, nastavnica je potaknula raspravu pitanjima bi li oni mogli živjeti u takvom gradu, kakav bi bio njihov idealan grad, koje su prednosti i mane.

I sada kada vidim kako oni raspravljaju o tome, mislim da je to san svakog profesora.

Također, nastavnica uvodi i *lektire*, odnosno kratke priče na talijanskom koje se obrađuju na sličan način kao i lektira na hrvatskom. Nakon svakog poglavlja odgovarali su na pitanja i na nastavi su otvarali diskusije na tu temu. Tijekom tih diskusija potiče učenike da analiziraju događaje iz djela kojeg su pročitali i da ih povežu sa svakodnevnim životom – što bi oni napravili u toj situaciji, primjerice. Potiče ih na samostalnost i na uviđanje socijalnih aspekata jezika jer na taj način promišljaju o sebi i o odnosima sebe s drugima.

Nemamo toliko vremena za detalje, moglo bi se vjerojatno ulaziti u same odnose. Meni je u konačnici bitno da oni budu zadovoljni, da mogu reći da su pročitali priču na talijanskom, sposoban sam, imam tu vještinu razumijevanja drugog stranog jezika, mogu razumijeti u globalu. Jednostavno stvori dobar osjećaj jer imaš tu vještinu, razumijevanje priče na drugom stranom jeziku.

Nastavnica 2, recimo, ne preferira dodatne tekstove, već vizualne i audio materijale poput spotova, reklama i raznih videa. S višim razredima obrađuje temu imigracije i emigracije, a polazišna točka su videi u kojima mladi ljudi govore da su otišli iz Italije i zašto su otišli. Na to se nadograđuje tema za raspravu zašto mladi ljudi odlaze iz Hrvatske, jesu li to isti razlozi ili neki drugi.

Mislim to je aktualna tema, i oni sami o tome razmišljaju, da idu van studirati i raditi.

Nadalje, ista ta profesorica provodi aktivnost u kojoj učenici intervjuiraju svoje bake i djedove kako bi usporedili život prije i danas, s naglaskom na odgoj i obrazovanje (kakav je bio namještaj u učionicama, na čemu su pisali, kakvu ploču su imali...). Od učenika uvijek dobije dobru povratnu informaciju jer se njihovi bake i djedovi vesele tim intervjuima, a učenicima je to jako zanimljivo. Nastavnica ističe:

To je jako odgojno djelovalo na tu djecu jer su u Zagrebu navikli na jako lagodan život. Promišljali su o tome kakav je život bio tada, uspoređivali su, mogli su promisliti o svojem životu danas, kako je puno ležernije.

Tim intervjuima je prethodilo čitanje tematskog teksta i obrađivanje imperfekta kao novog glagolskog vremena. Intervju je bio zadan za domaću zadaću, isto tako i prevođenje intervju na talijanski jezik, a na nastavi se nakon toga otvorila diskusija na tu temu. Nastavnica ističe kako zbog svojih raznih drugih obaveza ne stiže raditi s učenicima i interdisciplinarnе projekte, ali se svake godine posveti svojim učenicima koji se plasiraju na visoka mjesta na državnom natjecanju iz talijanskog jezika.

Interkulturalizam kao važna stavka u poticanju kritičkog mišljenja u nastavi talijanskog jezika

Obje nastavnice osvrnule su se na temu uspoređivanja talijanske i hrvatske kulture kroz poticanje kritičkog mišljenja te važnost razvijanja kulturne osjetljivosti kao dio identiteta mladih ljudi koji su dio neke zajednice. Poučavanje i učenje stranog jezika, u ovom slučaju talijanskog, jedno je kulturno bogato područje u kojem su učenici konstantno u interakciji s drugom kulturom i imaju mnoštvo prilika naučiti kako ulaziti u komunikaciju s osobama iz drugih kultura, kako se ponašati s poštovanjem i tolerancijom.

Nastavnica 1 navodi kako *razvijanje učenikova razumijevanja za tu jezičnu raznolikost pridonosi društvenoj i lingvističkoj toleranciji*, koja će im jednog dana sigurno koristiti u nekim životnim situacijama.

Kod nas nema toliko višekulturne sredine, ali dobro, tko kaže da neće biti. Ako ste negdje vani, u Italiji, jako puno udžbenika je koncipirano na društvenoj i lingvističkoj toleranciji jer su ljudi iz različitih krajeva. Svi smo različiti i trebamo se poticati na toleranciju.

Nastavnica 2 ističe kako je važno osvijestiti kod učenika da postoje različite kulture jer smatra da su često egocentrični. Ovaj odgovor je već zabilježen u paragrafu *Stav i mišljenja prema novim generacijama učenika*, u kojem je navedeno da učenici imaju vrlo uzak pogled na svijet i nemaju razvijenu kulturnu osjetljivost te da se poticanjem kritičkog mišljenja u nastavi talijanskog jezika to može popraviti.

Već činjenica da uče strani jezik širi njihove vidike i kritičko mišljenje jer uče o drugim kulturama.

...usporedba različitih načina života i kultura, imaju pravo na svoje mišljenje i nastojim im proširiti vidike.

Ona nastoji na nastavi često uspoređivati talijansku s hrvatskom kulturom kako bi senzibilizirala svoje učenike za takve teme:

Ima nekih tekstova, koji govore o kulturi i civilizaciji, npr. predmeti koji su Talijanima jako važni – caffettiera, pa kako talijani piju kavu... Oni uspoređuju način ispijanja kave u Italiji i u Hrvatskoj, kako Talijani ispijaju kavu za šankom, a kod nas je to ritual i društveni događaj.

Međutim, zbog mišljenja da su učenici tradicionalni se često drži podalje od društveno *škakljivih* tema, poput LGBT zajednice, uloge žena u društvu ili ljudskim pravima. Nastoji u manje problematične teme uvesti poticanje kritičkog mišljenja.

Nastavnice su svjesne uloge kulture u učenju i poučavanju nekog jezika i razvijanju kritičkog mišljenja. Jezik je neodvojiv od kulturne dimenzije te poučavanje istog bez razvijanja kulturne svijesti nema smisla (Pulverness i Tomlinson 2013). Kako bi bili sposobni sudjelovati u društvu jezika kojeg uče na aktivan način koji olakšava vještinu *problem solving-a*, potrebno je poznavati socijalne, povijesne i političke kontekste korištenja tog jezika. Iz tog razloga je važno razvijati interkulturalnu komunikativnu kompetenciju, koja omogućuje analiziranje i prihvaćanje drugih kultura te prikladno sudjelovanje u istima.

RAZVIJANJE JEZIČNE SVIJESTI POTICANJEM KRITIČKOG MIŠLJENJA

Interpretacija jezične svijesti i njezine važnosti

Nastavnica 1 upustila se u malo detaljnije objašnjavanje jezične svijesti i iznijela da se ona treba razvijati na kognitivnoj, afektivnoj i društvenoj domeni te da sve te domene trebaju biti zastupljene u nastavnom procesu. Kognitivna domena se, ističe nastavnica, odnosi na to da učenici sami dođu do neke spoznaje, zašto se u nekoj situaciji koristi baš taj glagol, koja je funkcija određenih gramatičkih struktura; afektivna se odnosi na emocionalni aspekt učenja i korištenja nekog jezika, razvijanje pozitivnog stava prema jeziku, usporedba s drugim jezicima, poticanje znatiželje i dovođenje njih u situacije da moraju riješiti neki problem, a to im se sviđa; društvena domena odnosi se na svijest o tome zašto nam je jezik uopće potreban – da pričamo o svojoj prošlosti, da izrazimo svoje želje, potrebe, mišljenja, stavove. Navela je primjer da je prilikom analize nekog teksta jedna učenica umjesto *la* (pronome diretto) zaokružila *quella* (pronome/aggettivo dimostrativo) jer je vidjela *la*. Zajedno su analizirali što je što, preveli rečenicu i učenica se podsjetila. *To je možda ta jezična svijest*, zaključila je nastavnica.

Nastavnica 2 istaknula je da je gramatika jako važna kod poticanja jezične svijesti i da je važno na koji način u kojem kontekstu prenosimo neku poruku. Trebaju znati prvo na svojem jeziku *u kojoj će situaciji staviti, primjerice, imenicu, u kojoj glagol, a u kojoj zamjenicu*, a onda to primijeniti i u drugim jezicima. Istaknula je kako je puno lakše razvijati jezičnu svijest u stranom jeziku ako je ona već razvijena u materinskom.

Kao što je obrađeno u teorijskom dijelu, prema suvremenom poučavanju stranog jezika, gramatika se nastoji uvijek poučavati unutar konteksta. Kako bi se zaista razumjele jezične strukture i kako bi se znanje pretvorilo u dugoročno, važno je preispitivanje i analiza tog jezika. Omogućiti učenicima da sami postavljaju pitanja i odgovaraju na njih kako bi shvatili kako neki jezik funkcionira znači poticati kod njih razvoj jezične svijesti, što su nastavnice svojim odgovorima dokazale da i nastoje činiti u svojoj praksi.

Poučavanje gramatičkih struktura

Obje nastavnice navode kako prilikom uvođenja neke nove gramatičke strukture puštaju učenike da sami zaključče o čemu je riječ, na temelju već do tada stečenog znanja. Bilo to čitanje nekog teksta i podcrtavanje nekog glagolskog vremena ili pisanjem nekoliko primjera na ploču iz kojih oni moraju zaključiti o čemu se radi. Dedukcijom uvode gramatičke strukture, tako da učenici mogu sami zaključiti za što se ta struktura koristi, uz manje ili više navođenja od strane nastavnice.

Nastavnica 1: Dedukcijom, prvo pročitamo tekst i nastojim da sami pokušaju pronaći, recimo, novo glagolsko vrijeme. Onda oni to uoče, da su glagoli u drugačijem vremenu i idemo sada vidjeti koja je upotreba i funkcija tog vremena u tom tekstu. Onda i oni pokušavaju odgonetnuti, da se koristi da opisivanje, za radnju koja duže traje, pokušavam ih navesti da dođu do toga. Shvatila sam da je to puno bolje nego da ja njima napišem: imperfetto, usi, 1, 2, 3... užas, znači, to sam počela izbjegavati.

Nastavnica 2: Krenemo od teksta, i ovisi od strukture do strukture, ali ako radimo passato prossimo, onda im kažem podcrtajte neke strukture koje su vam nove, pa idemo vidjeti što vam je tu poznato, a što vam je nepoznato, imate li ideju što je taj drugi dio, pa oni nagađaju i povežu, ja im kažem i usporedim s hrvatskim. Nastojim da sami dolaze do zaključaka.

Nastavnica 1 rekla je kako je prestala s eksplicitnim objašnjavanjem gramatike, u smislu da im ponudi sve *servirano* jer je shvatila kako nema kritičkog razmišljanja i jezične svijesti.

Nastavnica 2 kreće od pretpostavke da neke strukture poznaju na hrvatskom jeziku pa im je lakše povezati, ali sama odmah zaključuje da to možda i nije uvijek dobro jer je bolje da odmah implicitno razmišljaju na talijanskom. Prilikom uvođenja novih gramatičkih struktura, prvo pušta učenike da analiziraju i uočavaju sami, a zatim ona objašnjava i često vizualno popratni gramatička pravila (strelicama za glagole kretanja i crtanjem kuće) te se učenici toga sjete kasnije kada primjenjuju te oblike.

Kada govorimo o uvježbavanju gramatičkih struktura, Nastavnica 1 ističe kako učenici baš vole drill zadatke i kako im zadaje više zadataka gdje oni nešto sami trebaju osmisлити koristeći

tu gramatičku strukturu (primjerice, rečenice, usporediti dva prijevozna sredstva kada se uči komparativ). Nakon uvođenja i drill zadataka učenicima daje da usvojeno inkorporiraju u tekst, u interakciju s ostalim gramatičkim i jezičnim strukturama koje poznaju.

Stavite mi 3 relativna, stavite jedan konjunktiv, iako se nije radio, samo da znaju da to postoji, i na taj način provjerim koliko su oni to usvojili.

Nastavnica 2 također koristi drill zadatke, a nakon njih i kreativne zadatke, poput sastavaka, pisama, intervjua na razne teme povezane sa svakodnevnim životom u kojima trebaju iskoristiti naučene gramatičke strukture.

Još jednom, nastavnice su ovim konkretnim primjerima pokazale kako nastoje gramatiku ne odvajati od konteksta i kako se trude poticati učenike na kritičko mišljenje unutar analize jezika radi razvijanja jezične svijesti.

METODE I OBLICI RADA USMJERENI NA POTICANJE KRITIČKOG MIŠLJENJA

Metode i oblici rada korišteni u nastavi radi poticanja kritičkog mišljenja

Obje nastavnice iznijele su kako u svojoj nastavi kombiniraju različite oblike rada, a jako su zastupljeni rad u paru i grupni rad. Kada rade u paru, najčešće se intervjuiraju ili iznose vlastite preference i mišljenja o nekoj temi. Kod Nastavnice 1, primjerice, tema kupnje novog stana – kojih 5 stvari bi im bilo najvažnije (*vicino al centro, lontano dal centro, due bagni, anno della costruzione*, itd.). Često imaju zadatke u udžbeniku po kojima rade, ali to nije uvijek slučaj. Nakon međusobnog ispitivanja, prezentiraju razredu odgovore svojih kolega i kolegica. U parovima smišljaju i dijaloge, primjerice, odlazak u shopping ili supermercato, gdje pokazuju kako mogu upotrijebiti usvojeno gradivo.

Što se tiče rada u grupi, nastavnice su objasnile da često obrađuju razne tematike i to predstavljaju ostatku razreda. Nastavnica 2 prakticira kviz u grupama, gdje jedni druge ispituju i smišljaju pitanja te im je na taj način natjecanje motivacija. Konkretnan primjer rada u grupi, navodi ista ta nastavnica, je kada su tri grupe obrađivale svaka svoju osobu koja je emigrirala pa su prezentirali i zapisivali te su na kraju morali pronaći poveznicu jer im nastavnica nije rekla na početku koja je tema tog nastavnog sata. Zapisuju kako bi mogli na

kraju provesti oblik samovrednovanja, odnosno popuniti listić s pitanjima da vide što su upamtili. Nakon toga slijedi zajednička diskusija.

Individualni rad je također zastupljen jer, ističe Nastavnica 1, učenici moraju sami za sebe otkriti koliko znaju. Prije individualnog rada i izlaganja prvo zajednički obrade neku temu putem rasprave, a onda učenici sami grade dalje i na kraju slijedi zajedničko komentiranje.

Na taj način pripremimo neki teren i na temelju toga stvaraju svoje razmišljanje i viziju.

Metoda koja je najviše zastupljena, koliko se može shvatiti iz odgovora, je dijaloška, odnosno dijalog između nastavnica i učenika na neku zadanu temu. U nižim razredima radi se o asocijacijama, ključnim riječima, a u višim su to prave rasprave i interdisciplinarno povezivanje. Prilikom diskusija, ističe Nastavnica 1, prvo se poslože temelji i daju se neki osnovni inputi za temu pa učenici na to grade i dijele svoja razmišljanja i svoje vizije. Često se kao poticaj koriste i digitalni alati.

Kako bi se podržalo poticanje kritičkog mišljenja u nastavi, nastavnici bi trebali koristiti raznovrsnost metoda i oblika rada, koji naglašavaju aktivnost i međusobnu suradnju učenika, poput diskusije ili rada u paru/grupi (Buchberger i sur., 2017), a nastavnice su svojim odgovorima pokazale da upravo to i rade.

Osvrt na satnicu i broj učenika kao važne faktore u poticanju kritičkog mišljenja

Obje nastavnice navele su kako im je puno lakše raditi i poticati kritičko mišljenje kada rade s manjim grupama učenika jer onda mogu češće raditi i grupni rad te se više posvetiti svakom učeniku. Obje nastavnice istaknule su kako je dva sata talijanskog jezika tjedno premalo. Čak i kada nisu navele točno ovaj podatak, govore su kako nemaju dovoljno vremena za sve što bi htjele napraviti. U više navrata je svaka nastavnica spomenula kako vremenski ne stižu dubinski se baviti nekim temama. Na temelju toga su na neki način opravdavale neravnomjeran razvoj kompetencija kod učenika – da im govor ide slabije, a čitanje i slušanje puno bolje. Nastavnice su navodile neka rješenja kako to nastoje kontrolirati, a to je davanje zadaća i provjeravanje bilježnica, dodatno sastajanje s učenicima koji su išli na natjecanja i slično.

VREDNOVANJE ZA POTICANJE KRITIČKOG MIŠLJENJA

Samovrednovanje i vrednovanje rada drugih

U razgovoru s nastavnicama, otkrile su da ponekad provode to da učenici vrednuju jedni druge, ali češće da vrednuju sebe, u vidu samorefleksije na svoj rad i napredak. Kod vrednovanja drugih, ističe Nastavnica 1, malo je teško objektivno sagledati njihove komentare jer su svi dosta subjektivni jer bi svima dali odličnu ocjenu.

Kad vide da sam nekome dala nižu ocjenu, malo im nije pravo, ali kada im se objasni zašto je to tako, onda i sami shvate.

Znala je prakticirati to da se na papiriće napišu elementi ocjenjivanja i da se onda međusobno ocjenjuju, samo što to, opet, iziskuje dosta vremena. Međutim, ističe da kada se radi o grupnom radu i kada ih pita da joj kažu tko se najviše potrudio i tko zaslužuje ocjenu, oni sami predlože i komentiraju, čak i priznaju da se nisu potrudili i da zbog toga ne zaslužuju ocjenu. Nadalje, navodi kako je od nedavno počela prakticirati ideju da jedan razred ispravlja sastavke drugom razredu.

To mi je bilo odlično, i oni na taj način uče. Vide njihove pogreške i uoče ih, što mi je super, oni na taj način promišljaju o pogreškama. Oni na taj način svjesno pripaze na svoje pogreške jer znaju da će netko iz drugog razreda ispravljati. Naravno, treba se raditi o istim razredima jer uče iste gramatičke i vokabularne cjeline.

Nastavnica 2 također je navela kako nekada provodi listiće s kriterijima vrednovanja pa učenici ocjenjuju rad drugih (plakate, prezentacije) te da nekada ispravljaju jedni drugima pogreške. Navela je kako se to broji pod formativno vrednovanje. U vidu samovrednovanja spomenula je da na kraju lekcije ili sata uz pomoć tužnog, indiferentnog i sretnog smajlića učenici označavaju koliko dobro su nešto savladali. Ističe kako ona to ne provjerava, nego ostavlja njima i potiče ih na učenje i samoregulaciju.

Nastavnica 1 koristi sličan oblik samovrednovanja u vidu razumijevanja lektire: bene, molto bene, male. Navodi kako se ponekad djeca tome čude jer nisu navikla na tu vrstu evaluacije. Stalno im ističe kako učenje talijanskog samo u školi nije dovoljno jer nije cilj dobiti ocjenu, nego savladati jezik. Nastavnica je spomenula i izlazne kartice koje su uvedene sa Školom za život i objasnila kako to ima puno dublji smisao od onoga što drugi misle:

Odnosi se na odnos tebe prema predmetu i stvaranje samopouzdanog čovjeka koji će biti zadovoljan jer će jednog dana imati neku vještinu.

Navodi kako je važno da oni imaju tu motivaciju pogledati film, a nastavnici su oni koji im kažu koji su dobri filmovi. Ti listići daju povratnu informaciju i nastavniku, da zna na čemu treba poraditi sa svojim učenicima. Također, objasnila je kako je bolje takvu vrstu evaluacije provoditi pismenim putem jer se onda ima pregled nad svime, a ako je pitanje postavljeno usmeno, pola razreda može kimati glavom da su razumijeli, a druga polovica ne i ne znamo onda ne razumiju li stvarno ili su zbog nekog drugog razloga bili odsutni u tom trenu. *Učimo ih zapravo tom preuzimanju odgovornosti za svoje učenje, zaključila je.*

Vrednovanje i konstruktivni savjeti

Kada govorimo o vrednovanju naučenog, Nastavnica 1 navodi kako je učenicima puno lakše odraditi neki zadatak kada imaju jasne elemente i kriterije po kojima ih se ocijenjuje. Gramatiku najčešće ispituje kroz kontekst i neku temu. Provodi usmene ispite, jedan je vezan uz lekcije iz udžbenika, a drugi je prezentacija koju odrade sami, ali uz njezine naputke, primjerice, koje gramatičke strukture treba koristiti. Prilikom obrade lektire, u tekstu su zaokruživali zadane gramatičke strukture i navodi kako je to bilo dobro jer su osvijestili neke stvari te ona prilikom takvih vježbi dobije povratnu informaciju o tome koliko učenici zapravo znaju gramatiku. Kod pisanih sastavaka, ponekad izdvaja rečenice na ploču i potiče ih da sami kažu što nije dobro u tim rečenicama. Usmena ispita održava dva, jedan prema tekstovima iz udžbenika, a drugi je prezentacija na određenu temu, gdje oni moraju koristiti sposobnost kritičkog mišljenja kako bi pronašli, analaizirali i sistematizirali podatke važne za neku temu. Ona im najčešće zada i neki gramatički zadatak uz to.

Imali su, primjerice, da su morali pogledati jedan film, bilo koji, ali da je na talijanskom, i onda ga prezentirati u razredu. To im je bilo fora, ali su u tu prezentaciju trebali ubaciti zamjenice u akuzativu. Usput rade i particip i „mi piace“. To je sve naravno za ocjenu, svjesno oni to stave.

Nastavnica 2 ima sličan pristup i ocijenjuje individualne radove u kojima je inkorporirano više stvari te prilikom vrednovanja naučenog daje individualne konstruktivne savjete o tome na čemu bi učenici mogli još poraditi.

Metode vrednovanja koje su poželjne u nastavi u kojoj se potiče kritičko mišljenje su: vrednovanje naučenog, vrednovanje za učenje i vrednovanje kao učenje. Preferira se raznovrsnost zadataka, od esejskih do onih objektivnog tipa (Buchberger, 2020). U vrednovanju za poticanje kritičkog mišljenja naglašena je refleksija na vlastito učenje i postignuća te vrednovanje vlastitog rada na nastavi, kako bi učenici mogli samoregulirati svoje učenje (Buchberger i sur., 2017). Nastavnice su u svojim odgovorima potvrdile da potiču učenike na samorefleksiju i refleksiju na rad drugih u svrhu unaprjeđenja vlastitog učenja talijanskog jezika te da u vrednovanju naučenog uvijek kombiniraju različite zadatke koji zahtijevaju razne vještine i znanja, kako bi učenici pokazali jednu kompaktnost u svojem znanju i vještinama u talijanskom jeziku.

DEMOKRATSKO OZRAČJE UČENJA I POUČAVANJA

Obje nastavnice istaknule su kako imaju dobre odnose sa svojim učenicima. Objе nastavnice potiču toleranciju u razredu i potiču slobodno izražavanje svojeg mišljenja.

Nastavnica 1: Čuješ tuđe mišljenje i ako se ne slažeš s njim, nekako ga toleriraš. Naučiš ga uvažiti i izraziti svoje i ako to možeš na stranom jeziku, to bi bilo fenomenalno.

Nastavnica 2: A što se tiče demokracije u razredu, oni imaju apsolutno pravo izreći svoje mišljenje, to potičem.

Demokratsko razredno ozračje je ono koje potiče kritičko mišljenje jer u njemu vlada međusobna tolerancija, uvažavanje tuđeg mišljenja, sloboda izražavanja, aktivnost učenika i suradnički odnosi te višesmjerna komunikacija. Nema jednosmjernе komunikacije od nastavnika/ce prema učenicima i pasivnosti učenika (Buchberger, 2020). Uloga nastavnika je stvoriti takvo podržavajuće i tolerantno razredno-nastavno okruženje (Buchberger i sur., 2017), a nastavnice su svojim odgovorima potvrdile da to i čine u svojoj praksi.

REFLEKSIJA NA VLASTITU PRAKSU I KOMPETENCIJE

Objе nastavnice su komentirale kako im je drago što su za intervju promislile o svojoj praksi i obje su se na neki način direktno referirale na vlastito iskustvo, kompetencije i rad. Nastavnica 1 se u većoj mjeri osvrnula na to kako ju je ovaj intervju potaknuo na razmišljanje, a Nastavnica 2 je također to izjavila i zahvalila se.

Nastavnica 1: *Ali to je to, mi rastemo, u cijelom tom našem procesu, nastavnom, profesionalnom, i mi isto se mijenjamo. To su pogreške, pokušaji, što dobro prolazi, što treba mijenjati, na isti način funkcioniramo. Samo se treba čovjek mijenjati jer ako ostane isto, onda kao da nije ni živio. Pita se čovjek, padne ti nekada motivacija. Je li to dobro što radim, jel bi mogla nešto drugo raditi, preispituješ se malo. Onda vidiš njih, onda te jedna njihova gesta ili rečenica potakne i shvatiš da je ipak dobro što sam tu.*

Nastavnica 2: *Mislim da nisam neka autoritativna profesorica koje se učenici boje i boje se reći svoje mišljenje.*

Refleksija na vlastite sposobnosti i rad je važna, kako za učenike radi rada na vlastitom učenju, tako i za nastavnike radi rada na vlastitom poučavanju. Nastavnice su u ovim odgovorima pokazale da su svjesne toga kako se trebaju ponašati i što trebaju raditi kako bi napredovale u svojem radu i kako bi imale dobar odnos sa svojim učenicima, kojima žele omogućiti da neometano izražavaju svoje mišljenje i kod kojih žele poticati kritičko mišljenje i toleranciju prema ostalima.

ZAKLJUČAK

Količina primjera dobre prakse i bogatstvo odgovora obje nastavnice potvrdilo je da se svaka u određenoj mjeri trudi poticati kritičko mišljenje kod svojih učenika kroz nastavu talijanskog jezika. Uzorak ispitanika nije velik, ali je već taj broj dao veliku količinu dobrih iskustava i primjera iz prakse te se radi o istom tipu srednje škole (gimnazija) pa mogu zaključiti da se i u barem nekoliko drugih gimnazija na području Grada Zagreba radi na poticanju kritičkog mišljenja jer je svima u interesu zadržati kvalitetu odgojno-obrazovnog procesa u školama. To su nastavnici i nastavnice koji se kreću u istim krugovima i sudjeluju zajedno na projektima, tako da vrlo vjerojatno i izmjenjuju iskustva. Obje nastavnice su navele što za njih znači kritički razmišljati i sve su pogodile srž kritičkog razmišljanja, a to je promišljanje o nekom sadržaju, analiza istog, traženje više perspektiva i rješenja te dolaženje do nekog zaključka, a ne uzimanje informacija onako kako ih je netko drugi interpretirao. Važno je zbog razvijanja filtra za istinite i lažne informacije, razvoja kreativnosti, samostalnosti, dolaženja do novih spoznaja, uvažavanja tuđeg mišljenja te jednog dana aktivnog funkcioniranja u društvu i uvođenja promjena na bolje u zajednici u kojoj žive. Na temelju njihovih odgovora mogu zaključiti da obje imaju razvijeno kritičko mišljenje i da su kompetentne da ga potiču u svojoj

nastavi. Same su primjetile i iznijele problematike današnjeg društva koje dolaze s brzim razvojem tehnologije, koje su utjecale i na odgojno-obrazovni sustav jer se i nastavnici trebaju prilagođavati novim generacijama, koje sve manje vole i žele misliti i raditi, koje je teško motivirati i uvijek očekuju da se zabave na nastavi. Tako da nastavnici i nastavnice danas moraju ulagati više truda u poticanje kritičkog mišljenja kod svojih učenika, a talijanski jezik je u ovom kontekstu odličan primjer predmeta u kojem se najviše gradiva i sadržaja povezuje direktno s razvojem interkulturalnih kompetencija i kulturne svijesti te jezične svijesti, a samim time i s poticanjem kritičkog mišljenja. Ti učenici trebaju promišljati o talijanskom jeziku, zašto ga uopće uče i koriste, koje su njegove specifičnosti, koje su sličnosti i razlike u usporedbi s materinskim ili nekim drugim stranim jezikom, koristiti ga u raznim situacijama, staviti u odnos sebe i drugoga iz te kulture, razvijati toleranciju prema pripadnicima druge kulture, surađivati s drugima, uvažavati tuđa mišljenja na neku kulturno-društvenu temu te pronalaziti razne načine kako neki materijal na talijanskom jeziku analizirati, interpretirati i donijeti neki valjani zaključak. S prvim razredima je malo teže jer se tek upoznaju s jezikom, ali važno je tada postaviti dobre temelje za poticanje kritičkog mišljenja. Samo neki od dobrih primjera prakse su: interdisciplinarni projekti u suradnji s nastavnicima i nastavnicama iz drugih predmeta, intervjui koje učenici provode s osobama koje znaju na temu razlike u generacijama, diskusije na društveno važne teme poput imigracije i ekologije, čitanje knjiga na talijanskom jeziku i upotreba drugih autentičnih materijala u nastavi (pjesma, videa, reklama), usporedba talijanske i hrvatske kulture u raznim temama, terenske nastave, izrada prezentacija, gledanje i analiziranje filmova na talijanskom jeziku koji su povezani uz neku temu koju obrađuju, ali tu su i analiza priča s osviještavanjem gramatičkih struktura, svjesno korištenje tih struktura u samostalnom radu (npr. prezentaciji ili sastavku). U detaljnim objašnjenjima tih primjera, nastavnice su pokrile domenu jezične i kulturne svijesti (primjerice, analiza lektire i prepoznavanje gramatičkih struktura). Definiranje jezične svijesti objema je bilo najteže pitanje i to su eksplicitno izrazile, ali su obje iznijele dobre karakteristike i primjere, što znači da razumiju što je jezična svijest. Važno im je da razumiju gramatičke strukture i jezik koji govore i u kojim se situacijama on koristi. Kulturna svijest i interkulturalne kompetencije same su se nametale jer se radi o poučavanju talijanskog jezika koji ima izrazito bogatu kulturnu baštinu i obje nastavnice u više navrata navele su kako uspoređuju talijansku i hrvatsku kulturu i situacije koje se tiču nekih aktualnih tema (imigracija). Njihove aktivnosti koje potiču kritičko mišljenje popraćene su i prikladnim oblicima i metodama rada koji potiču učenike na suradnju, interakciju i razgovor, a to je jedna kombinacija individualnog rada, rada u paru, grupnog rada te diskusije i metode prezentiranja.

Kako bi održale nastavu dinamičnom i zanimljivom i pružile što više materijala koji potiču učenike na izražavanje svojeg mišljenja i traženja različitih perspektiva, nastavnice uz udžbenike koriste zaista mnogobrojne materijale, koji su često autentični (primjerice, pjesme ili filmovi). Sav taj rad popraćen je vrednovanjem koje uključuje samovrednovanje i refleksiju na vlastito učenje i vlastiti napredak, gdje učenici sami predlažu ocjene za svoj rad i postignuća i ispunjavaju više vrsta samoevaluacija, ali ponekad i vrednovanje drugih, kroz već zadane kriterije i ispravljanje tuđih sastavaka kako bi postali svjesni pogrešaka koje možda i oni rade. I nastavnice vrednuju njihov rad, zalaganje i napredak te se uvijek trude poticati ih na samostalna istraživanja i izlaganja, dodatan angažman oko lektira, daju im konstruktivne savjete i nastoje objasniti zašto je nešto krivo, da učenici sami shvate pogreške i na koji način bolje pristupiti svojem učenju. Sve to se odvija u jednom demokratskom ozračju, gdje se učenici međusobno poštuju i toleriraju te imaju dobar odnos s nastavnicom. One neprestano oslušuju svoje učenike i pomažu im, imaju razumijevanja za njih, ali i postavljaju jasne granice i pravila koja se moraju poštivati kako bi svima bilo dobro. Obje nastavnice su svjesne svojih dobrih i loših strana, imaju pozitivno mišljenje o sebi i motivirane su za rad – to mi potvrđuje činjenica da su sve komentirale kako im je ovo bilo dobro iskustvo jer su se malo osvrnule na svoj rad i njegovu kvalitetu te su neke istaknule kako bi to trebale raditi češće. Nastavno na sve, sa sigurnošću mogu zaključiti da su sva istraživačka pitanja dobila svoj adekvatan odgovor i da je cilj rada ostvaren. Nadam se da će ovaj rad pasti u ruke barem nekolicini mladih nastavnika i nastavnica talijanskog jezika koji se žele ugledati na dobre primjere koji postoje oko njih. Profitirala sam i sama i kao nastavnica talijanskog jezika zbog raznih ideja koje su mi se ponudile i stvorile na temelju onih o kojima sam slušala, ali i kao osoba jer je prekrasno iskustvo upoznati osobe koje zaista vole svoj posao i uživaju u njemu i nakon dugogodišnjeg rada. Takve osobe, koje se neprestano trude i nastoje ići u korak s vremenom i mijenjati svoju praksu na bolje radi višeg dobra, jer znaju da će jednog dana njihovi učenici koračati ovim svijetom i mijenjati ga, bi trebale biti uzor svima, ne samo onima koji se žele baviti istom profesijom.

Riassunto: Promozione del pensiero critico nell'insegnamento della lingua italiana nelle scuole superiori della Città di Zagabria

Introduzione

La tesi descrive un argomento di studio il cui obiettivo era cercare di trovare in quali modi si promuove il pensiero critico nell'insegnamento della lingua italiana nelle scuole superiori della città di Zagabria. Nella società di oggi, quando una vasta gamma di informazioni è facilmente disponibile a portata di mano si deve stare attenti alle informazioni false che possono modificare il nostro punto di vista sul mondo e sulla realtà. Quali informazioni offriamo agli altri e con quale obiettivo? Per poter chiederci questo, dobbiamo prenderci cura della nostra abilità di pensare in modo critico. Lasciando a parte i genitori e la famiglia che prende la responsabilità nell'insegnamento del pensiero critico ai giovani, gli insegnanti nelle scuole e nelle facoltà hanno anche un ruolo importantissimo. Come gli insegnanti possono adattarsi ai giovani di oggi, ai loro interessi e comportamenti, per poter dare il proprio contributo nella loro crescita? Motivare gli alunni e promuovere il pensiero critico tra i giovani oggi non è facile, ma non è neanche impossibile. Gli insegnanti della lingua italiana hanno una grande fortuna perché la loro materia – la lingua, è ‘uno degli elementi distintivi della cultura e il suo apprendimento contribuisce alla conoscenza di contenuti interculturali e con questo anche allo sviluppo della tolleranza e degli atteggiamenti positivi nei confronti di altri cittadini’ (Curricolo della materia Lingua italiana per la scuola elementare e Lingua e letteratura italiana per la scuola superiore, NN 7/2019). Questa tesi e questa ricerca sono orientate ai buoni esempi per quanto riguarda la promozione del pensiero critico alle lezioni d'italiano, per stimolare gli insegnanti giovani di dare il loro meglio e di fare i cambiamenti necessari nel sistema educativo.

Parte teorica

Il pensiero critico ha un ruolo importante nella vita ed educazione del XXI secolo (Hiutt, 1995, Thomas e Smoot, 1994). Le informazioni che si diffondono rapidamente e spesso non sono affidabili devono essere valutate criticamente prima di essere usate (Murawski, 2014). Secondo gli scienziati, il fenomeno del pensiero critico non può essere spiegato e definito con una sola definizione (Uribe Enciso et al., 2017; Murawski, 2014), soprattutto nell'ambito del sistema educativo (Siegel, 1988), ma il suo uso ha un forte impatto sull'educazione in generale. Molti scienziati offrono una propria definizione del pensiero critico e comunque si

può concludere che tutte hanno una cosa in comune – l'attenzione sul processo e sui risultati dell'apprendimento. L'obiettivo principale nel promuovere il pensiero critico è aiutare gli studenti a trarre conclusioni basate su un'attenta analisi delle prove disponibili (Rezaei et al., 2011). La definizione più adatta del pensiero critico nel contesto croato è quella di Buchberger (2020) perché è moderna e non è limitata, comprende molte conoscenze, abilità e valori. Tra le conoscenze l'autore elenca, per esempio, la conoscenza del concetto e dei giudizi, la conoscenza dell'argomentazione e la sua validità, la conoscenza degli errori logici e simili. Sotto le abilità l'autore include capacità analitiche, capacità di valutazione, argomentazione, sintesi e strutturazione, ascolto attivo, capacità di creare una visione e proporre soluzioni. Infine, alcuni dei valori che il pensiero critico richiede sono l'apertura alla discussione, la fiducia in se stessi, rispetto delle opinioni altrui, tolleranza, assenza della discriminazione e libertà. Gli alunni devono imparare come pensare in modo critico perché gli sarà utile per tutta la loro vita. Per raggiungere questo traguardo, devono comprendere le conseguenze dei loro atti e comportamenti attraverso le proprie esperienze e lo sviluppo del pensiero critico. Il pensiero critico è utile anche per gli insegnanti perché gli permette di scoprire in quali aspetti i loro studenti hanno bisogno di un supporto maggiore e guida nello sviluppo delle abilità: l'analisi, la valutazione, l'interpretazione e la sintesi (Andania, 2021).

Secondo Balboni (2008), la conoscenza delle lingue è una qualità importante che una persona può avere nel mondo professionale e in quello privato. Si deve offrire agli alunni di raggiungere il massimo del proprio potenziale attraverso il proprio impegno e lo sviluppo personale (Margiotta, 1997, secondo Balboni, 2008) e l'insegnamento delle lingue dovrebbe consentire a ciascuno di scegliere chi vuole essere senza che la lingua costituisca un ostacolo (Balboni, 2008). Frenquelluci (1993) sostiene che l'insegnamento di una lingua comprende lo sviluppo delle abilità che gli alunni già possiedono e tra loro è incluso anche il pensiero critico – come lo usano per comprendere la lingua, se lo applicano in altri campi per fare analisi, elaborare le informazioni, ecc. Invece, Atkison (1998) sottolinea che gli insegnanti devono stare attenti alla promozione del pensiero critico nell'insegnamento di una lingua straniera perché insegnare il pensiero ai parlanti non nativi può essere caratterizzato da problemi culturali e l'uso delle capacità di pensiero può rimanere limitato a un determinato contesto. L'apprendimento delle lingue può essere visto come una pratica sociale perché la lingua non esiste al di fuori del suo contesto socioculturale (Farias, 2005, secondo Formato, 2018). Secondo il QCER (Il quadro comune europeo di riferimento per la conoscenza delle lingue, 2005), l'apprendimento e l'uso di una lingua comprende anche lo sviluppo delle competenze generali e delle competenze linguistiche comunicative, che poi si usano in altre

situazioni nella vita. Nell'apprendimento di una lingua straniera è importante imparare anche del contesto socioculturale: "Confrontando altre culture e notando differenze e somiglianze, si costruisce la propria identità culturale. In questo modo, attraverso il dialogo, il confronto e la diversità di opinioni, gli studenti sviluppano il pensiero critico, imparano a rispettare la diversità (l'altro e il diverso) e ad arricchirsi imparando dagli altri. Si acquisisce esperienza su come lingua e cultura siano inseparabili e formano l'identità di un paese" (Curricolo della disciplina Lingua italiana per la scuola elementare e Lingua e letteratura italiana per la scuola superiore, NN 7/2019). Gli insegnanti dovrebbero concentrarsi sull'insegnamento della cultura attraverso la lingua per offrire agli alunni la possibilità di formare la propria percezione del mondo (e non semplicemente adottare quella dall'insegnante). Alcuni ostacoli nel promuovere il pensiero critico in classe sono: il numero degli alunni è molto grande ed è un po' difficile creare il processo di insegnamento che è sempre dinamico, quindi spesso si usa il modo frontale con un focus sul materiale di lavoro, invece del focus sull'interazione tra gli studenti o sull'analisi critica delle informazioni presenti; gli insegnanti spesso insegnano basandosi sui propri modelli di insegnamento durante il loro percorso formativo, con l'accento sulle strategie di apprendimento in cui gli insegnanti valorizzano l'acquisizione dei contenuti più del processo di apprendimento e per questo motivo evitano le strategie alternative, come promuovere il pensiero critico (Mandernach, 2006).

"Le strategie didattiche e gli approcci all'insegnamento sono tecniche che l'insegnante sceglie per raggiungere nel modo più efficace possibile i esiti formativi determinati dal curricolo" (Curricolo della disciplina Lingua italiana per la scuola elementare e Lingua e letteratura italiana per la scuola media superiore, NN 7/2019). Gli insegnanti che promuovono il pensiero critico in classe consentono ai loro studenti di comprendere e padroneggiare il proprio apprendimento (Murawski, 2014) e loro devono essere un esempio ai loro studenti di come diventare un "intellettuale trasformativo", cioè un cittadino sempre attivo e pronto a contribuire a cambiamenti positivi nella società (Giroux, 1985, p. 193). Il pensiero critico può essere promosso in tutte le materie, ma le lingue straniere sono un ambito ricco di temi e argomenti che possono essere usati per promuoverlo. Balboni (2008) nota che negli ultimi decenni, il focus si è spostato dalla lingua come oggetto allo studente come soggetto dell'apprendimento e gli insegnanti che promuovono il pensiero critico in classe sono in grado di creare un clima didattico più incentrato sullo studente e che promuove il lavoro di ricerca, la creatività e l'innovazione (Fisher e Scriven, 1997, secondo El Yazidi, 2023). Metodi e approcci nell'insegnamento della lingua italiana cambiavano nel corso degli anni (Balboni, 2002). Nel Settecento era presente l'approccio formalistico, concentrato sulla buona

conoscenza della grammatica e delle regole; l'insegnante doveva essere un madrelingua e la fonte principale del sapere e gli alunni dovevano prestare attenzione alla lettura e, in particolare, alla traduzione. Alla fine dell'Ottocento erano attuali i metodi diretti, quando la lingua straniera si imparava come la lingua materna e l'aspetto più importante era la lingua parlata. L'approccio strutturale si applicava dagli anni 40 del secolo scorso – si concentrava sullo sviluppo dell'automatismo e gli alunni dovevano imparare i modelli comunicativi già esistenti dal loro insegnante. Subito dopo, negli anni 50 si è sviluppato l'approccio comunicativo come una risposta all'approccio strutturale. In questo approccio la lingua era vista come uno strumento della comunicazione ed erano molto importanti anche gli elementi extralinguistici, paralinguistici e sociopragmatici. Il ruolo dell'insegnante è cambiato e lui non era più un modello da seguire, ma un tutor e una guida per i suoi studenti. L'alunno è diventato attivo e lo scopo era di sviluppare la competenza comunicativa. L'approccio che segue è quello umanistico-affettivo, attivo dagli anni 70. L'analisi dei bisogni e le caratteristiche di personalità di ogni studente sono importantissimi nell'apprendimento della lingua straniera, insieme ai percorsi individualizzati, una forte motivazione, la rimozione di ansietà e competitività, l'affettività. L'insegnante è visto come un supporto e lo scopo dell'insegnamento è creare l'autonomia dello studente nell'uso e nell'apprendimento della lingua straniera (Balboni, 2008). L'ultimo approccio accettato in letteratura è ‘l'approccio attivo’ (ZEROJ, 2005, p. 9). In questo approccio, l'uso e l'apprendimento della lingua sono visti come lo sviluppo di competenze generali e di competenze linguistiche comunicative, che vengono utilizzate in "vari contesti, con condizioni e limitazioni diverse, al fine di impegnarsi in attività linguistiche che includono processi linguistici per produrre e/o ricevere testi relativi ad argomenti di una certa area, attivando quelle strategie che sembrano più adatte per svolgere i compiti prefissati" (ZEROJ, 2005, p. 9). Conoscere altre culture, confrontare e comprendere tutti coloro che sono diversi da noi stessi arricchisce l'individuo, e quindi la società (Piršl, 2007). Questo si chiama la *consapevolezza interculturale* secondo il QCER, cioè “conoscenza, consapevolezza e comprensione della relazione (somiglianze e differenze) tra il mondo di origine e il mondo della comunità di destinazione”. Anche nel Curricolo della materia Lingua italiana per la scuola elementare e Lingua e letteratura italiana per la scuola superiore (NN 7/2019) è incluso il dominio intitolato *Competenza nella comunicazione interculturale*. Avere questa competenza significa essere in grado di "considerare e confrontare le somiglianze e le differenze tra culture e lingue, essere empatici, essere adattabili e aperti alla comprensione, all'accettazione e al rispetto degli italiani e della loro cultura e in grado di comunicare in modo efficace e appropriato al contesto con parlanti nativi

e non nativi della lingua italiana con conseguente soddisfazione reciproca degli interlocutori con identità di culture diverse e costruendo relazioni interculturali armoniose". Secondo Balboni (2008), questa competenza interculturale comunicativa non può essere insegnata, ma uno possa insegnare come osservarla e studiarla, cioè mettere in rilievo che le società complesse di oggi cambiano continuamente e che devono essere studiate assiduamente.

Un'altra abilità che fa parte della competenza comunicativa, continua Balboni (2008), è la capacità di usare la lingua adatta in contesti vari, e questo richiede anche una competenza socio-culturale. Secondo il QCER (2005), questa sarebbe la competenza sociolinguistica, cioè la conoscenza delle condizioni socioculturali dell'uso della lingua, insieme alla competenza pragmatica, cioè l'uso funzionale delle risorse linguistiche, che si costruisce sotto l'influenza dell'interazione e dell'ambiente culturale. Sapere e conoscere i modelli culturali e i valori del paese la cui lingua si studia è uno dei tre obiettivi educativi nella letteratura glottodidattica italiana (Balboni, 2008). Creando un ambiente autentico e utilizzando materiali autentici nelle lezioni, gli studenti hanno l'opportunità di entrare in contatto con il mondo reale e la cultura di cui stanno imparando la lingua (Oguz, 2008). Materiali autentici sono "prodotti spontaneamente, raccolti e poi selezionati sulla base di determinati criteri, utilizzabili per le esigenze dell'insegnamento delle lingue straniere" (Comodi, 1995, p. 7) e danno l'opportunità agli alunni di conoscere meglio se stessi e di scoprire la lingua e la cultura italiana in un modo divertente (Comodi, 1995). Secondo Oguz (2008), i materiali autentici si dividono in 4 categorie: materiali audiovisivi, materiali visivi, materiali stampati e oggetti reali. Altri autori sottolineano altri tipi di materiali: Pepi (2023) nomina le canzoni italiane come un materiale che suscita l'interesse degli alunni e che è presente anche fuori dalla classe; Maugeri (2021) pensa che gli ottimi esempi dei materiali autentici siano film, fumetti e opere letterarie perché gli alunni imparano come collegare le conoscenze su diversi autori, diverse opere e diversi periodi e con questo ottenere un'immagine più ampia del tema; Comodi (1995) distingue i materiali autentici per i bambini, come favole, fumetti e filastrocche, dai materiali autentici per gli adulti, come testi giornalistici e dibattiti. Le cose che sono importanti quando si usano i materiali autentici nella classe sono seguenti: scelta del materiale autentico, collegamento con gli obiettivi formativi, presenza di diversità linguistica, lessico, possibilità di creare attività didattiche strutturate nel loro insieme, comprensione del rapporto tra forma e significato del messaggio, qualità del suono, comprensione del materiale e particolare attenzione alla selezione di materiali autentici per i livelli inferiori. Per didattizzare adeguatamente i materiali autentici, bisogna passare attraverso 5 fasi: motivazione, comprensione globale, analisi, sintesi e verifica (Begotti, 2006). I vantaggi dell'uso dei materiali autentici sono molti. Per

esempio, contengono le informazioni sul mondo reale (Martinez, 2002), aumentano la motivazione negli alunni per apprendere la lingua straniera (Akar i Yildirim, 2000) e li aiutano a creare un'immagine positiva sulla cultura della lingua che apprendono (Westphal, 1986). I materiali autentici hanno almeno tre funzioni, quella linguistica, culturale e pratica (Spelleri, 2002), si possono trovare ovunque, si possono combinare vari materiali autentici e lo stesso materiale si può usare per più obiettivi (Oguz, 2008). Gli insegnanti devono stare attenti quando usano il materiale autentico in classe perché non deve essere né troppo difficile né troppo facile (Oguz, 2008). Il materiale autentico difficile può causare la frustrazione per gli alunni e successivamente anche un atteggiamento negativo nei confronti di questi materiali (Bacon e Finneman, 1990). Il materiale deve essere un po' sopra il livello linguistico attuale degli alunni. È difficile comprendere l'intero materiale didattico usato, ma l'insegnante deve essere la persona che avvicina il materiale agli alunni (Spelleri, 2002). Con i principianti è necessario, prima di lavorare sul materiale autentico, conoscere il vocabolario principale che questo materiale contiene per non perdere la motivazione e l'interesse degli alunni. Lavorare con i materiali autentici non è facile affatto, gli insegnanti devono inventare le attività che possono sfruttare tutti i potenziali educativi del materiale autentico (Oguz, 2008). Tranne i materiali autentici, il pensiero critico si può promuovere usando le strategie, ad esempio *problem solving* (Volman e ten Dam, 2015), l'approccio interdisciplinare, i progetti di ricerca, le presentazioni e simile (Tsui, 1999). Alcuni metodi che appaiono nella letteratura (Sušanĵ, 2017) e riguardano la promozione del pensiero critico sono: *brainstorming*, metodo di inserimento e lettura guidata, *cluster*, una revisione a rotazione. Inoltre, El Yazidi (2023) nomina anche: il metodo dialogico di Socrate, apprendimento collaborativo, insegnamento orientato alla ricerca, mappatura concettuale, apprendimento basato sui problemi, mappatura degli argomenti. Alsaleh (2020) e Pithers e Soden (2000) nominano la tecnica di fare le domande e la strategia della scrittura, in un modo analitico e argomentativo. L'ultima cosa importante quando si parla della promozione del pensiero critico nella classe è la *consapevolezza della lingua*, cioè *language awareness* (L.A.). Secondo il sito web Association for Language Awareness L.A. si riferisce alla "conoscenza esplicita della lingua e alla percezione cosciente e alla sensibilità nell'apprendimento, nell'insegnamento e nell'uso della lingua". *Language Awareness Approach* è l'approccio in cui gli alunni scoprono la lingua da soli facendo le domande e studiandola anche fuori dalla classe. Il ruolo dell'insegnante è permettere agli alunni di sviluppare, chiarire e lavorare sulle conoscenze nella lingua che già possiedono (Doughty et al., 1971, secondo James, 1996). Inoltre, nella letteratura (de Villa, 2017) esiste un'altra espressione legata all'approccio della

conaspevolezza linguistica – *consciousness raising* (C.R.), cioè la sensibilizzazione, soprattutto per quanto riguarda gli elementi grammaticali della lingua. In questo approccio lo studente è attivo, mentre in quello strutturale è visto come una *tabula rasa* che bisogna riempire con la conoscenza (de Villa, 2017). Nella letteratura si menziona anche *critical language awareness*, che sottolinea pratiche linguistiche che sono correlate con le relazioni del potere e i processi ideologici, e si cerca di capire perché si usano tali strutture linguistiche e quali elementi sociopolitici li hanno influenzati (Fairclough, 1992/2014, p. 215, secondo Taylor, Despaigne e Faez, 2017). Ciò che C.L.A. rende critico è l'indagine su come i significati dominanti vengono mantenuti e modificati (Janks, 1993). Un problema che riguarda la promozione del pensiero critico è quello se il pensiero critico si promuove davvero, perché soltanto partecipare alle attività che promuovono il pensiero critico non significa che questo tipo di pensiero è stato sviluppato (Alsaleh, 2020). La promozione del pensiero critico in alcuni modi si può valutare e si tratta dei test standardizzati di conoscenza generale, oppure una valutazione fatta da un ricercatore o da un insegnante per coprire aspetti del pensiero critico legati, ad esempio, ad alcune ricerche. Si può anche insegnare agli studenti come valutare il proprio pensiero (Ennis, 1993, Andrade, 2000, Paul e Elder, 2006, secondo Alsaleh, 2020). La decisione su quale approccio utilizzare dipende dagli obiettivi della lezione, dalle esigenze degli studenti e dalle capacità dell'insegnante (Alsaleh, 2020).

Le ricerche che si occupano del tema della promozione del pensiero critico alle lezioni dell'italiano come lingua straniera sono poche, almeno quelle disponibili all'autrice, e nell'ambito croato non c'è nessuna. Prima vale la pena nominare un argomento di studio, scritto da un insegnante di lingua italiana dalla Germania, Tiberio Snaidero del 2019. Snaidero offre una panoramica dello stato socio-culturale dell'Italia contemporanea e sostiene che gli argomenti di attualità, che riguardano le condizioni e le situazioni reali del Paese, dovrebbero essere insegnati nelle lezioni di lingua italiana con lo scopo di incoraggiare il pensiero critico in una lingua straniera. Lui sostiene che quasi ogni materia ha un curriculum nazionale diverso e per questo motivo si insegna in un modo diverso in ogni paese ma l'insegnamento di una lingua straniera non varia tanto da un curriculum nazionale all'altro perché secondo la sua ricerca, secondo Snaidero (2019), la cultura non è integrata nella lingua nell'insegnamento delle lingue straniere. Per evitare l'insegnamento degli stereotipi e per promuovere il pensiero critico, bisogna occuparsi dei temi di immigrazione, posizione sfavorevole delle donne sul mercato del lavoro o il fenomeno della *fuga dei cervelli* (Capati, 2006, Donolo, 2011, secondo Snaidero, 2019). Questi temi offrono un'immagine realistica dell'Italia e permettono agli studenti di riflettere sui problemi che possono apparire

anche nei loro paesi. Un'altra ricerca del 2018 di De Mori mostra che utilizzo del pensiero critico nell'apprendimento di una lingua straniera aiuta sia lo sviluppo di altre abilità di quella lingua sia lo sviluppo delle capacità del pensiero critico. La ricerca è stata condotta presso un'università asiatica, Chulalongkorn, su un campione ristretto. I risultati hanno mostrato che nessuno degli studenti aveva precedenti esperienze di pensiero critico e hanno affermato che, a causa della loro mancanza di conoscenza dell'argomento, avevano anche difficoltà con il pensiero critico perché non sapevano cosa sarebbe il pensiero critico nella loro lingua madre, e soprattutto in una lingua straniera. Tutti gli studenti hanno convenuto che incoraggiare il pensiero critico è fattibile nelle lezioni di lingua straniera con risultati positivi, ma alcuni sono rimasti indifferenti. Gli studenti hanno citato i vantaggi della partecipazione alla ricerca, vale a dire che potevano usare il pensiero critico per distinguere tra informazioni e fonti di informazione false e vere, che erano in grado di prestare maggiore attenzione ai problemi sociali e che le capacità di pensiero critico potevano aiutarli a distinguersi dagli altri quando si applicavano per un posto di lavoro. Agli insegnanti è stato chiesto di descrivere le modalità con cui hanno incoraggiato il pensiero critico nell'insegnamento della lingua italiana e hanno menzionato, tra le altre cose, il lavoro sugli articoli con diversi punti di vista su un problema, l'offerta della propria opinione e la distinzione tra fatti e opinioni in un dato testo. Gli insegnanti hanno notato che la scelta del materiale è molto importante nella stimolazione del pensiero critico nelle lezioni di lingua italiana, poiché il materiale dovrebbe essere interessante e motivante per gli studenti. Gli insegnanti sottolineano che i loro studenti inizialmente non erano eccessivamente soddisfatti di tale strategia di apprendimento e insegnamento, ma che erano soddisfatti dei loro progressi (De Mori, 2018). Una ricerca croata che si occupava del ruolo dell'insegnante nella promozione del pensiero critico (Sušanĳ, 2017) mostra che l'insegnante influenza di più l'atmosfera stimolante nella classe e si occupa di meno con l'incoraggiamento dell'interazione tra gli studenti in classe. Sušanĳ (2017) conclude che gli insegnanti di solito applicano metodi e approcci tradizionali in classe. Dovrebbero invece incoraggiare l'interazione tra studenti perché in tale modo si stimola una dimensione sociale del pensiero critico (Klooster, 2001, secondo Sušanĳ, 2017). Sebbene il ruolo dell'insegnante sia quello di incoraggiare l'interazione nelle lezioni, anche gli studenti dovrebbero assumere un ruolo attivo nel processo di apprendimento (Nikčević-Milković, 2004). Tuttavia, gli insegnanti offrono un feedback costruttivo e offrono le opportunità agli studenti di fare presentazioni davanti agli altri (Sušanĳ, 2017). È importante notare che i commenti generali degli studenti si siano concentrati sul fatto che non si poteva generalizzare perché ci sono insegnanti che fanno tutto per promuovere il pensiero critico e ci sono coloro

che non lo fanno affatto. Ci sono differenze individuali sia tra gli studenti sia tra gli insegnanti ed è importante esserne consapevoli.

Ricerca

Scopo

La motivazione per fare questa ricerca è venuta dal fatto che oggi la tecnologia ha modificato la nostra percezione del mondo e della realtà e anche il modo di pensare degli alunni, che crea problemi nel sistema educativo (Požgaj, 2022). Coloro che utilizzano Internet e hanno a disposizione tutti i tipi di informazioni non classificate e non verificate, non sono consapevoli dei problemi che una vasta gamma di informazioni non verificate comporta nello sviluppo di opinioni e nel processo decisionale (Plencner, 2014). I giovani d'oggi appartengono alla generazione dei nativi digitali, nati nella società multischermo (Miloš, 2017), sono influenzati di più da Internet e tecnologia in generale e per questo motivo il pensiero critico e l'abilità di valutare le informazioni sono elementi molto importanti per poter prendere decisioni buone (Plencner, 2014). Inoltre, secondo Prensky (2001), nel mondo d'oggi sempre meno persone investono il loro tempo nella riflessione delle proprie azioni e dei propri pensieri, quindi bisogna concentrarsi di più sulla promozione del pensiero critico e sulla riflessione nel sistema educativo. Buoni esempi degli insegnanti davvero possono aiutare i loro studenti di sviluppare varie abilità, per esempio il pensiero critico, le quali gli permetteranno di funzionare bene nella società. Trovare buoni esempi e condividerli con altri è una buona pratica con la quale si vuole stimolare insegnanti principianti di dare il loro meglio e di assumersi la responsabilità sull'importanza del loro lavoro nella vita dei loro studenti e nella partecipazione degli studenti alla società.

Domande di ricerca

Questa ricerca qualitativa, nella forma dell'argomento di studio del caso, si è svolta con le insegnanti delle scuole superiori della città di Zagabria, in particolare due licei.

Visto che si tratta dell'insegnamento di una lingua straniera, la ricerca potrebbe essere utilizzata anche come base per la ricerca nel campo dell'insegnamento di altre lingue straniere.

Le domande di ricerca poste erano: 1) *Viene incoraggiato il pensiero critico nell'insegnamento della lingua italiana nelle scuole superiori della Città di Zagabria?*, 2)

Quali materiali, metodi e forme di lavoro vengono utilizzati nelle lezioni di lingua italiana per incoraggiare il pensiero critico?, 3) In che misura la consapevolezza culturale e linguistica è rappresentata come parte dell'incoraggiamento al pensiero critico?, 4) In che modo si manifesta l'atmosfera democratica nelle lezioni di lingua italiana per promuovere il pensiero critico? e 5) Quali forme di valutazione sono rappresentate nelle lezioni di lingua italiana che incoraggiano il pensiero critico?

Partecipanti

Il campione della ricerca era mirato e riguardava gli insegnanti di lingua italiana nelle scuole secondarie della Città di Zagabria. Entrambe le insegnanti hanno firmato il Consenso a partecipazione alla ricerca (Appendice 3) e hanno letto la Lettera informativa (Appendice 4). Con questo hanno confermato di essere state informate sull'obiettivo e sulle procedure della ricerca; che la loro partecipazione è completamente volontaria e che possono rinunciare in qualsiasi momento senza fornire alcuna motivazione; sul livello di anonimato della loro partecipazione; sulle modalità di conservazione dei dati con lo scopo di tutelarne la segretezza, sulla persona di contatto che può essere contattata per domande relative alla ricerca, alla sua attuazione e ai risultati. Le identità delle insegnanti sono note alla ricercatrice, ma non sono importanti per la tesi e nessuna informazione che potrebbe rivelare l'identità dei partecipanti è stata utilizzata nell'elaborazione e nell'analisi dei dati. Quindi, in questa ricerca l'anonimato delle partecipanti è stato assicurato. L'unica informazione specifica utilizzata è stata la tipologia della scuola - liceo o scuola professionale, con il fatto che entrambe le insegnanti insegnano in licei con simili anni di esperienza lavorativa - l'Insegnante 1 ha 15 anni di esperienza e l'Insegnante 2 ha 19 anni di esperienza.

Strumenti

Come metodo è usata l'intervista strutturata per la quale è stato costruito un questionario (Appendice 2) si è svolta nella forma online, a causa del tempo che i partecipanti erano pronti a dedicare alle interviste. Lo strumento di misurazione, il questionario, era composto da 15 domande a risposta aperta per assicurare agli intervistati di esprimere liberamente le proprie opinioni e atteggiamenti. Queste 15 domande erano classificate in 7 categorie, orientate verso domande di ricerca e rappresentavano una panoramica delle dimensioni più importanti per incoraggiare il pensiero critico nell'insegnamento della lingua italiana. Alle partecipanti sono

state mandate le domande prima dell'intervista, principalmente per rispettare il periodo di tempo stabilito.

In base a queste categorie e alle risposte degli intervistati nell'analisi dei dati, sono stati creati diversi temi e sottotemi (Tabella 1):

Tema	Sottotema
Analisi della società odierna e importanza di incoraggiare il pensiero critico nel processo educativo	<i>Interpretazione del pensiero critico e atteggiamento nei suoi confronti</i>
	<i>Il progresso tecnologico e il suo impatto sull'apprendimento e sull'insegnamento</i>
	<i>Atteggiamento e opinioni nei confronti delle nuove generazioni di studenti</i>
	<i>Differenze nell'incoraggiare il pensiero critico tra studenti di età diverse</i>
Materiali utilizzati per progettare un processo di insegnamento che incoraggi il pensiero critico	<i>Discorsi espliciti sul pensiero critico</i>
	<i>Monitoraggio dei libri di testo come materiale didattico centrale e riflessione su di essi</i>
	<i>Materiali aggiuntivi e autentici che integrano il contenuto del libro di testo</i>
Esempi di buone pratiche per incoraggiare il pensiero critico e aumentare la consapevolezza culturale	<i>L'uso della lingua materna nell'insegnamento dell'italiano come lingua straniera</i>
	<i>Progetti e attività concrete</i>
Sviluppo della consapevolezza linguistica incoraggiando il pensiero critico	<i>L'interculturalità come elemento importante per incoraggiare il pensiero critico nell'insegnamento della lingua italiana</i>
	<i>Interpretazione della consapevolezza linguistica e sua importanza</i>
Metodi e forme di lavoro volti a incoraggiare il pensiero critico	<i>Insegnare le strutture grammaticali</i>
	<i>Metodi e forme di lavoro utilizzati nelle lezioni per incoraggiare il pensiero critico</i>
	<i>Revisione della tariffa oraria e del numero di studenti come fattori importanti per</i>

	<i>incoraggiare il pensiero critico</i>
Valutazione per incoraggiare il pensiero critico	<i>Autovalutazione e valutazione del lavoro degli altri</i>
	<i>Valutazione e consigli costruttivi</i>
Atmosfera democratica di apprendimento e insegnamento	
Riflessione sulla propria pratica e competenze	

Procedimento

Le interviste erano state registrate e poi trascritte per un'analisi più facile. Bisogna menzionare che tutti i dati erano tenuti sul laptop personale della ricercatrice. Successivamente i risultati sono stati ulteriormente rivisti e sono state fatte le modifiche ritenute necessarie per rendere il testo più compatto e significativo. Innanzitutto, le risposte sono state separate in base agli argomenti impostati in anticipo utilizzando categorie di domande, quindi il resto delle risposte, che erano esterne a questi argomenti, sono state sistematizzate. Sono state analizzate le somiglianze in tutte le risposte aggiuntive e sono stati creati argomenti che si riferiscono a esse. Le risposte erano molte, ma sembravano tutte estremamente importanti. Durante l'analisi delle risposte nel documento, queste sono state più volte rilette, collegate, parafrasate e abbreviate, in modo da ottenere una buona panoramica dei dati.

L'analisi delle risposte ha portato all'individuazione di 8 temi e 16 sotto-temi. Sebbene le domande fossero predeterminate e distribuite in precedenza agli intervistati, si è cercato di lasciare spazio ad ulteriori opinioni e argomenti importanti. Quella decisione si è rivelata fruttuosa. Si pensava che sarebbe stato molto più semplice se ci fossero state categorie rigide stabilite creando domande. Le categorie stabilite erano un'ottima base per lo sviluppo di un discorso di qualità che le insegnanti hanno aggiornato volentieri perché tutti gli argomenti e sotto-argomenti sono strettamente legati tra loro.

Risultati

Nel definire il pensiero critico, entrambe le insegnanti hanno fatto riferimento alla formazione di atteggiamenti, opinioni o conclusioni su un argomento basati sull'analisi e sull'elaborazione delle informazioni. L'importanza del pensiero critico per l'Insegnante 1 risiede nel fatto che gli

studenti diventano consapevoli dei propri pregiudizi e creano sempre dei propri atteggiamenti e opinioni, piuttosto che prendere quelli degli altri, e collega il pensiero critico con lo sviluppo della creatività e della capacità di ricerca, che può aiutarli più avanti nella vita quando cercano una soluzione a un problema. L'Insegnante 2 ha fatto riferimento alle conoscenze che devono essere possedute per poter sviluppare il pensiero critico e che alcune cose devono essere memorizzate per poterle utilizzare successivamente nel contesto. Le insegnanti hanno affermato molto chiaramente cosa sia per loro il pensiero critico e, se prendiamo in considerazione il quadro teorico discusso all'inizio, entrambe sapevano di cosa stessero parlando e perché era importante, il che indica che anche loro praticano il pensiero critico e possiedono capacità di pensiero critico.

Progresso tecnologico e il suo impatto sull'apprendimento e sull'insegnamento è un argomento che le insegnanti hanno riconosciuto e collegato con la promozione del pensiero critico in classe, anche se non era stato precedentemente determinato dal questionario. L'Insegnante 1 ha menzionato questo argomento nel contesto dell'importanza del ruolo dell'insegnante, con l'idea che il lavoro dell'insegnante non si estinguerà se l'approccio all'insegnamento è interessante e interattivo. L'Insegnante 2 ha sottolineato l'argomento in un contesto diverso, ovvero che gli studenti utilizzano gli strumenti digitali in modo acritico perché spesso copiano e non sanno nemmeno cosa stanno copiando perché inseriscono nei loro componimenti scritti strutture difficili, che si imparano negli anni superiori. L'importanza del pensiero critico risiede nella creazione di cittadini attivi che riflettono e prendono decisioni e affrontano bene il progresso tecnologico in rapida crescita nel mondo di oggi (Buchberger et al. 2017, secondo Buchberger, 2012), e tale approccio all'apprendimento e all'insegnamento porta una conoscenza più profonda e preziosa (Buchberger et al., 2017, secondo Nikčević-Milković, 2004).

Il progresso tecnologico è uno degli elementi che ha influenzato maggiormente i comportamenti dei giovani e ha stimolato i cambiamenti avvenuti nelle giovani generazioni (ricordiamo i nativi digitali). Poiché entrambe le insegnanti hanno molti anni di esperienza lavorativa, hanno riflettuto sulla differenza tra gli studenti d'oggi e quelli di cinque o dieci anni fa. Entrambe le insegnanti notano differenze negli studenti d'oggi e quelli di prima. Nella sua risposta, l'Insegnante 1 si è concentrata maggiormente sul contenuto che si insegna, la disciplina e la motivazione degli studenti per l'italiano come lingua straniera e cerca di trovare modi per suscitare sempre di più il loro interesse. Il fatto che abbia a cuore che gli studenti sviluppino un'immagine positiva nei confronti dell'insegnamento della lingua italiana è dimostrato anche dal fatto che ha invitato un alunno che ha sviluppato la motivazione ad

imparare l'italiano a condividere la sua esperienza con la classe, come un buon esempio agli altri alunni. L'Insegnante 2 ha parlato maggiormente del tema della competenza interculturale e di come i giovani di oggi sono orientati solo alla loro cultura e al loro ambiente e di come ricorrono a strumenti digitali per risolvere problemi. L'insegnante 2 cerca di cambiare questa situazione proprio incoraggiando il pensiero critico e il lavoro indipendente in classe.

Inoltre, entrambe le insegnanti hanno sottolineato che gli studenti degli anni di studio superiori hanno le capacità del pensiero critico più sviluppate in modo critico, e sono del parere che nella prima classe, nell'italiano iniziale, gli studenti stanno appena imparando la lingua e che non hanno ancora gli argomenti o le conoscenze per usare il pensiero critico. L'Insegnante 2 fa notare che in croato è molto più facile (con i principianti) e che in genere è più facile ai livelli più alti (anni) perché si trattano argomenti più seri, come l'ecologia e la letteratura, e non i tipi di caffè e tipi di pasta. L'insegnante 2 sottolinea che sono così concettualizzati anche i libri di testo su cui lavorano.

Entrambe le insegnanti hanno affermato l'importanza di promuovere il pensiero critico e hanno citato esempi di attività in cui gli studenti sono incoraggiati a promuoverlo. La ricercatrice ha posto la domande seguente: Tuttavia, discutono apertamente del pensiero critico con i loro studenti? Poiché questa domanda era collegata alla prima categoria con altre domande, l'Insegnante 1 non si è espressa, ma l'Insegnante 2 ha dichiarato che non parla esplicitamente del pensiero critico con i suoi studenti con il chiaro atteggiamento che gli insegnanti sanno cosa stanno facendo e che non è importante parlare con loro esplicitamente del pensiero critico, ma ottenere cooperazione e comunicazione bidirezionale. Dato che gli insegnanti già si stanno sforzando per garantire che l'insegnamento è dinamico e che gli studenti hanno una grande quantità di materiale che li incoraggi a pensare, non è necessario che ne parlino esplicitamente. Come sottolineato nella parte teorica, la consapevolezza che il pensiero critico è positivo e la partecipazione ad attività che incoraggiano il pensiero critico non significa necessariamente che esso sia incoraggiato.

Quando parliamo dei materiali lavorativi, nessuna insegnante si attiene completamente al manuale, per entrambe è una base su cui si applicano altri materiali. Questo ci dice che le insegnanti scelgono accuratamente i materiali di lavoro e cercano di rendere le lezioni abbastanza dinamiche per essere interessanti agli studenti, ma anche materiali linguisticamente appropriati per la loro crescita e progresso. La varietà di materiali aggiuntivi utilizzati nelle lezioni dimostra che le insegnanti cercano di incoraggiare il pensiero critico nei loro studenti introducendo vari argomenti e insegnando vari aspetti della lingua italiana. L'Insegnante 1, ad esempio, utilizza numerosi podcast con argomenti legati alla vita

quotidiana e alla cultura italiana, e l'Insegnante 2, oltre a utilizzare canzoni in classe, guarda spesso con loro video o spot pubblicitari per lavorare sulla stimolazione del pensiero critico. Secondo le risposte delle insegnanti su questo argomento, si può concludere che tendono a garantire che il materiale utilizzato in classe sia adatto a tutte le dimensioni con cui viene affrontato nell'insegnamento per il pensiero critico: comprensione e interpretazione, analisi, valutazione, confronto e generazione di obiezioni, sviluppo di atteggiamenti (Buchberger et al., 2017).

Per quanto riguarda l'uso del croato come la lingua materna, entrambe le insegnanti hanno detto che cercano di rendere la conversazione in classe il più possibile in italiano, che dicono ai loro studenti che non importa se commettono un errore, che parlano semplicemente in italiano il più possibile. Le classi inferiori nella maggior parte dei casi usano maggiormente il croato. Secondo la letteratura (Paškova e Zsapkova, 2015), l'uso della lingua madre è, da un lato, giustificato e contribuisce a una maggiore efficienza nell'insegnamento di una lingua straniera, soprattutto nelle situazioni in cui vengono offerti equivalenti di parole ed espressioni straniere, in cui si pone l'accento sulla lingua in uso e sulla comunicazione tra gli studenti della classe, soprattutto ai livelli più bassi (Wharton 2007). D'altra parte, qualsiasi uso della lingua madre al posto di una lingua straniera è un'occasione mancata per ottenere input preziosi, e un uso eccessivo della lingua madre può inibire l'interazione nella lingua straniera (Krashen, 1981). Insomma, gli studenti dovrebbero essere costantemente incoraggiati ad esprimersi in italiano perché è l'unico modo in cui lo impareranno. Ci vuole tempo, ma gli insegnanti che ne comprendono l'importanza dovrebbero essere pronti a spenderlo.

Parlando dell'elaborazione di argomenti culturali e sociali e dell'incoraggiamento degli studenti a rivedere i contenuti, della ricerca di diverse prospettive, dell'analisi, degli argomenti delle loro opinioni e della giunta a determinate conclusioni, la ricercatrice vuole evidenziare diversi esempi di attività e progetti che le insegnanti hanno descritto che loro svolgono nelle loro classi. L'insegnante 1 ha realizzato un progetto interdisciplinare sulla *Divina Commedia* di Dante, insieme all'insegnante della lingua croata. Hanno trattato la *Divina Commedia* di Dante in croato e in italiano hanno lavorato parallelamente su Dante, sulla sua vita e sulle sue opere, hanno imparato varie citazioni che sono usate ancora oggi e hanno fatto presentazioni su questo argomento. Inoltre, hanno trattato il tema della città del futuro, *The Line*, e sulla base di questo hanno discusso vari argomenti come l'ecologia e le energie rinnovabili (perché è una città che non avrà inquinamento e simili). Dal punto di vista grammaticale, hanno praticato il futuro. Inoltre, l'insegnante introduce le letture obbligatorie,

cioè racconti in italiano che vengono elaborati in modo simile alle letture in croato. Dopo ogni capitolo, hanno risposto alle domande e hanno aperto discussioni su quell'argomento in classe. L'Insegnante 2 discute argomenti come l'immigrazione con i suoi studenti e ha condotto un'attività in cui gli studenti hanno intervistato i loro nonni per confrontare la vita prima e oggi, con un'enfasi sull'educazione e sull'istruzione. Tali interviste sono state precedute dalla lettura del testo tematico e dall'elaborazione dell'imperfetto come nuovo tempo verbale. Entrambe le insegnanti hanno riflettuto sul tema del confronto tra la cultura italiana e quella croata incoraggiando il pensiero critico e sull'importanza di sviluppare la sensibilità culturale come parte dell'identità dei giovani che fanno parte di una comunità. Le insegnanti sono consapevoli del ruolo della cultura nell'apprendimento e nell'insegnamento di una lingua e nello sviluppo del pensiero critico. La lingua è inseparabile dalla dimensione culturale e insegnarla senza sviluppare una consapevolezza culturale non ha senso (Pulverness e Tomlinson 2013). Per poter partecipare alla società della lingua che stanno imparando in modo attivo che faciliti la capacità di *problem solving*, è necessario conoscere i contesti sociali, storici e politici dell'uso di quella lingua.

Quando si parla di consapevolezza linguistica, come descritta nella parte teorica, secondo l'insegnamento moderno di una lingua straniera, la grammatica viene sempre insegnata nel contesto. Per comprendere veramente le strutture linguistiche e trasformare la conoscenza in una conoscenza a lungo termine, è importante rivedere e analizzare quella lingua. Consentire agli studenti di porre e rispondere da soli alle domande per comprendere come funziona una lingua significa favorire in loro lo sviluppo della consapevolezza linguistica, cosa che le insegnanti hanno dimostrato con le loro risposte e che cercano di applicare in pratica. Entrambe le insegnanti affermano che quando introducono una nuova struttura grammaticale, introducono queste strutture grammaticali in modo che gli studenti possono concludere da soli a cosa serve questa struttura, con più o meno guida da parte dell'insegnante. Le insegnanti combinano diverse forme di lavoro, ma di più usano il lavoro di coppia e il lavoro di gruppo. Il metodo che più è rappresentato, per quanto si deduce dalle risposte, è dialogico, cioè il dialogo tra docenti e studenti su un determinato argomento. Per supportare la stimolazione del pensiero critico in classe, gli insegnanti dovrebbero utilizzare una varietà di metodi e forme di lavoro, che enfatizzino l'attività e la cooperazione reciproca degli studenti (Buchberger et al., 2017).

La valutazione è il prossimo elemento di analisi. Nella conversazione con le insegnanti, ho scoperto che a volte si assicurano che gli studenti si valutano a vicenda, ma più spesso che si autovalutano, sotto forma di auto-riflessione sul proprio lavoro e sui propri progressi. I metodi

di valutazione desiderabili nelle classi che incoraggiano il pensiero critico sono: valutazione di ciò che è stato appreso, valutazione per l'apprendimento e valutazione come apprendimento. È preferibile una varietà di incarichi, dai saggi agli incarichi di tipo oggettivo (Buchberger, 2020). Nella valutazione, per incoraggiare il pensiero critico, viene enfatizzata la riflessione sul proprio apprendimento e sui propri risultati e la valutazione del proprio lavoro in classe, in modo che gli studenti possano autoregolare il proprio apprendimento (Buchberger et al., 2017). Nelle loro risposte, le insegnanti confermano che incoraggiano gli studenti ad auto-riflessione e a riflettere sul lavoro degli altri per migliorare il proprio apprendimento della lingua italiana, e che nel valutare ciò che hanno imparato, combinano sempre compiti diversi che richiedono competenze e conoscenze diverse, in modo che gli studenti mostrino compattezza nelle loro conoscenze e competenze nella lingua italiana.

Un'atmosfera democratica in classe incoraggia il pensiero critico perché è dominata dalla tolleranza reciproca, dal rispetto per le opinioni degli altri, dalla libertà di espressione, dall'attività degli studenti, dalle relazioni di collaborazione e dalla comunicazione multidirezionale. Non esiste una comunicazione unidirezionale dall'insegnante agli studenti e la passività degli studenti (Buchberger, 2020). Il ruolo dell'insegnante è quello di creare un ambiente di insegnamento in classe di sostegno e di tolleranza (Buchberger et al., 2017), e le insegnanti hanno confermato nelle loro risposte che lo fanno in pratica. Entrambe le insegnanti hanno sottolineato di avere buoni rapporti con i loro studenti. Entrambe le insegnanti incoraggiano la tolleranza in classe e incoraggiano la libera espressione delle proprie opinioni.

L'ultimo punto di analisi e di discussione era la riflessione delle insegnanti sulle proprie abilità e sul proprio lavoro. Questo argomento è importante, sia perché gli studenti lavorino sul proprio apprendimento, sia perché gli insegnanti lavorino sul proprio insegnamento. In queste risposte, le insegnanti hanno dimostrato di essere consapevoli di come dovrebbero comportarsi e cosa dovrebbero fare per progredire nel loro lavoro e per avere un buon rapporto con i loro studenti, ai quali vogliono consentire di esprimere le proprie opinioni senza ostacoli e nei quali incoraggiare il pensiero critico e la tolleranza verso gli altri.

Conclusione

La quantità di esempi di buone pratiche e la ricchezza delle risposte di entrambe le insegnanti hanno confermato che ognuna di loro in una certa misura cerca di incoraggiare il pensiero critico nei propri studenti attraverso l'insegnamento della lingua italiana. Il campione degli

intervistati non è ampio, ma questo numero ha già fornito una grande quantità di buone esperienze ed esempi pratici. Entrambe le insegnanti hanno spiegato cosa significa per loro pensare in modo critico e sulla base delle loro risposte, si può concludere che entrambe hanno un pensiero critico sviluppato e sono competenti per incoraggiarlo nel loro insegnamento. In questo contesto, la lingua italiana è un eccellente esempio di materia in cui la maggior parte del materiale e dei contenuti è direttamente correlata allo sviluppo delle competenze interculturali e della consapevolezza culturale, nonché della consapevolezza linguistica, e quindi alla stimolazione del pensiero critico. Su questa conclusione si citano solo alcuni rilevati dall'analisi dei dati: progetti interdisciplinari in collaborazione con insegnanti di altre materie, interviste che gli studenti conducono con persone che conoscono la differenza generazionale, discussioni su temi socialmente importanti come l'immigrazione e l'ecologia, lettura di libri in lingua italiana e l'uso di altri materiali autentici durante le lezioni (canzoni, video, spot pubblicitari), confronto della cultura italiana e croata su vari argomenti, lezioni fuori aula, realizzazione di presentazioni, visione e analisi di film in lingua italiana relativi all'argomento trattato con, ma ci sono e analisi di storie con consapevolezza delle strutture grammaticali, uso consapevole di queste strutture nel lavoro indipendente (ad esempio presentazione o composizione). Le attività delle insegnanti che incoraggiano il pensiero critico sono accompagnate da forme e metodi di lavoro adeguati che incoraggiano gli studenti a cooperare, interagire e parlare, che è una combinazione di lavoro individuale, lavoro di coppia, lavoro di gruppo e metodi di discussione e presentazione. Per rendere le lezioni dinamiche e interessanti e fornire quanti più materiali possibili che stimolino gli studenti ad esprimere le proprie opinioni e a cercare prospettive diverse, le insegnanti utilizzano moltissimi materiali oltre ai libri di testo, spesso autentici (ad esempio canzoni o film). Questo lavoro è accompagnato dalla valutazione, che include l'autovalutazione e la riflessione sul proprio apprendimento e sui propri progressi. Tutto quanto riportato dalle partecipanti avviene in un clima democratico, dove gli studenti si rispettano e si tollerano a vicenda e hanno un buon rapporto con l'insegnante. Le insegnanti ascoltano costantemente i loro studenti e li aiutano, li capiscono, ma stabiliscono anche confini e regole chiari che devono essere rispettati affinché tutti stiano bene. Entrambe le insegnanti sono consapevoli dei propri lati positivi e negativi, hanno un'opinione positiva di se stesse e sono motivate al lavoro. Infine, si può concludere con certezza che tutte le domande di ricerca hanno ricevuto risposte adeguate e che l'obiettivo del lavoro è stato raggiunto. I risultati del lavoro intendono contribuire ad arricchire la pratica di incoraggiare il pensiero critico nelle classi, con particolare attenzione all'insegnamento dell'italiano come lingua straniera. Spero che questo lavoro cada nelle mani

almeno di qualche giovane insegnante di lingua italiana che voglia seguire i buoni esempi che esistono intorno a loro.

POPIS LITERATURE

Abrami, P.C., Bernard, R.M., Borokhovski, E., Waddington, D.I., Anne Wade, C., Persson, T. (2015). Strategies for teaching students to think critically: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 85 (2), 275-314.

Ajduković, M. (2014). Kako izvještavati o kvalitativnim istraživanjima? Smjernice za istraživače, mentore i recenzente. *Ljetopis socijalnog rada*, 21 (3), 345-366.

Akar, H., A. Yildirim (2000). Use of Authentic Texts to Improve Reading Skills with a Constructivist Approach: A Study on Language Teaching. *Edu. Sci.*, 25 (116): 65-72.

Alsaleh, N. J. (2020). Teaching Critical Thinking Skills: Literature Review. *The Turkish Online Journal of Educational technology*, 19 (1), 21-39.

Andania, R. (2021). Assessing the English as a Foreign Language (EFL) University Students' Critical Thinking. *Education and Human Development Journal*, 6 (2), 77-87.

Atkinson, D. (1997). A critical approach to critical thinking. *TESOL Quarterly*, 31 (1), 79-95.

Bacon, S. M., Finneman, M. (1990). A study of the attitudes, motives and strategies of university foreign-language students and their disposition to authentic oral and written input. *Modern Language Journal*, 74 (4), 459-473.

Balboni, P. E. (2008). *Le sfide di Babele: Insegnare le lingue nelle società complesse*. Torino: UTET Università.

Begotti, P. (2006). *Didattizzazione di materiali autentici e analisi dei manuali di italiano per Stranieri*. Venezia: Laboratorio itals.

Benesch, S. (1993). Critical thinking: A learning process for democracy. *TESOL Quarterly*, 27(3), 545–547.

Bolitho, R., Carter, R., Hughes, R., Ivanič, R., Masuhara, H., Tomlinson, B. (2003). Ten questions about language awareness. *ELT Journal*, 57 (1), 251-259.

Braun, V., Clarke, V. (2023). Toward good practice in thematic analysis: Avoiding common problems and be(com)ing a knowing researcher. *International Journal of Transgender Health*, 24 (1), 1-6.

Buchberger, I. (2020). *Kako poučavati za kritičko mišljenje?* Rijeka: Filozofski fakultet Sveučilišta u Rijeci.

Buchberger, I., Bolčević, V., Kovač, V. (2017). *Kritičko mišljenje u obrazovanju: dosadašnji doprinosi i otvoreni smjerovi.* Rijeka: Filozofski fakultet Sveučilišta u Rijeci.

Comodi, A. (1995). *Materiali autentici: selezione e uso nella didattica dell'italiano come lingua straniera.* Perugia: Edizioni Guerra.

Čorkalo Biruški, D. (2013). Etički izazovi kvalitativnih istraživanja u zajednici: od planiranja do istraživačkog izvještaja. *Ljetopis socijalnog rada*, 21 (3), 393-423.

Dewey, J. (1910). *How we think.* Boston: D.C. Heath and Company.

De Mori, L., Wisessuwan, A., Tubsree, C. (2018). Critical Thinking in Foreign Language Acquisition: A Study of the Italian Language Teaching. *HRD Journal*, 9 (2), 6-16.

De Villa, A. (2017). Critical Thinking in Language Learning and Teaching. *History Research*, 7 (2), 72-77.

El Yazidi, R. (2023). Strategies for Promoting Critical Thinking in the Classroom. *International Journal of English Literature and Social Sciences*, 8 (2), 19-25.

Ennis, R. H. (2011). The nature of critical thinking: An outline of critical thinking dispositions and abilities. *Teaching thinking skills: Theory and practice* (str. 9-26). Henry Holt & Company.

Erbaggio, P. (2012). Enhancing Student Engagement through Online Authentic Materials. *The IALLT Journal*, 42 (2), 27-51.

Facione, A. (2000). The Disposition Toward Critical Thinking: Its Character, Measurement, and Relationship to Critical Thinking Skill. *Informal Logic*, 20 (1), 61-84.

Floyd, C. B. (2011). Critical thinking in a second language. *Higher Education Research and Development*, 30 (3), 289-302.

Formato, G. (2018). Instilling Critical Pedagogy in the Italian Language Classroom. *Journal of Language Teaching and Research*, 9 (6), 1117-1126.

Frenquellucci, C. (1993). *Teaching Foreign Languages in Context: Intermediate Italian and Critical Thinking*. Critical and Creative Thinking Capstones Collection.

Giroux, H. (1988). Teachers as Transformative Intellectuals. *Social Education*, 49 (5), 376-379.

Huitt, W. (1998). *Critical thinking: An overview*. Educational Psychology Interactive. Preuzeto 16.5.2024. s <http://www.edpsycinteractive.org/topics/cognition/critthnk.html>

James, C. (1996). A Cross-Linguistic Approach to Language Awareness. *Language awareness*, 5 (3-4), 138-148.

Kurikulum nastavnog predmeta Talijanski jezik za osnovne škole i gimnazije NN 102/06 (NN 7/2019). Preuzeto 25.7.2024. s https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2019_01_7_142.html

Lai, E. R. (2011). *Critical Thinking: A Literature Review*. Parsons Publishing. Preuzeto 20.5. s https://www.researchgate.net/publication/297782058_Critical_thinking_A_literature_review

Lewis, A., Smith, D. (1993). Defining higher order thinking. *Theory into Practice*, 32 (3), 131–137.

Lawrence, N., Serdikoff, S., Zinn, T., & Baker, S. (2008). Have we demystified critical thinking. U Dunn, D., Halonen, J., Smith, R. (Ur.), *Teaching Critical Thinking in Psychology*. Wiley-Blackwell. Preuzeto 21.7. s https://www.researchgate.net/publication/230138655_Have_We_Demystified_Critical_Thinking

Maggini, M., Zappalà, M. (1997). *Dossier Italia. Uso dei materiali autentici per l'insegnamento dell'italiano come lingua straniera* (str. 5-7). Perugia: Edizioni Guerra.

Mandernach, B. J. (2006). Thinking Critically about Critical Thinking: Integrating Online Tools to Promote Critical Thinking. *InSight: A Collection of Faculty Scholarship*, 1 (1), 41-50.

Martinez, A.G. (2002). Authentic materials: An overview. *Karen's Linguistics Issues*. Preuzeto 30.7.2024. s <https://pdfcoffee.com/qdownload/authentic-materials-an-overview-pdf-free.html>

Maugeri, G. (2021). *L'insegnamento dell'italiano a stranieri. Alcune coordinate di riferimento per gli anni Venti*. Venezia: Edizioni Ca' Foscari.

Miloš, I. (2017). Digitalni urođenici i digitalni pridošlice. *Hrvatski jezik: znanstveno-popularni časopis za kulturu hrvatskog jezika*, 4 (2), 11-12.

Murawski, L. M. (2014). Critical Thinking in the Classroom...and beyond. *Journal of Learning in Higher Education*, 10 (1), 25-30.

Nikčević-Milković, A. (2004). Aktivno učenje na visokoškolskoj razini. *Život i škola*, 12 (2), 4754.

Oguz, A., Bahar, H. O. (2008). The Importance of Using Authentic Materials in Prospective Foreign Language Teacher Training. *Pakistan Journal of Social Sciences*, 3 (4), 328-336.

Onel, D., Aggul, Y.G. (2021). Critical Thinking for Teachers. U Rezaei, N. (Ur.) *Thinking: Integrated Education and Learning* (str. 319-336). Springer Cham. Preuzeto 15.5. s https://www.researchgate.net/publication/351487185_Critical_Thinking_for_Teachers

Oster, J. (1989). Seeing with different eyes: Another view of literature in the ESL class. *TESOL Quarterly*, 23 (1), 85-103.

Paul, R. (2005). The State of Critical Thinking Today. *New Directions for Community Colleges*. 2005 (130), 27 - 38.

Paškova, H., Zsapkova, E. (2015). To use or not to use the Mother Tongue in Foreign Language Teaching? *English for Specific Purposes World*, 48 (16), 1-10.

Pepi, S. (2023). «Se bastasse una sola canzone...». Didattizzazione di testi autentici per apprendenti di italiano L2 di livello A1. *Italiano a scuola*, 5 (1), 155-188.

Piršl, E. (2007). Interkulturalna osjetljivost kao dio pedagoške kompetencije. U Previšić, V., Šoljan, N. N., Hrvatić, N. (Ur.) *Pedagogija – prema cjeloživotnom obrazovanju i društvu znanja* (str. 275-292). Zagreb: Hrvatsko pedagoško društvo.

Pithers, R., Soden, R. (2000). Critical thinking in education: A review. *Educational Research*, 42 (3), 237-249.

Plencner, A. (2014). Critical Thinking and the Challenges of Internet. *Communication Today*, 5 (2), 4-19.

Prensky, M. (2001). Digital natives, Digital immigrants Part 2: Do They Really Think Differently? *On the Horizon*, 9 (6), 1-9.

Rezaei, S., Derakhshan, A., Bagherkazemi, M. (2011). Critical Thinking in Language Education. *Journal of Language Teaching and Research*, 2 (4), 769-777.

Siegel, H. (1988). *Educating reason: Rationality, critical thinking and education*. London: Routledge in Metheun.

Snaidero, T. (2019). Toward a Critical Teaching and Learning of National Languages and Cultures. Italian as a case study. *Ideas*, 5 (5), 1-6.

Sternberg, R. J. (1986). *Critical thinking: Its nature, measurement, and improvement National Institute of Education*. National Institution of Education. Preuzeto 20.7. s <https://eric.ed.gov/?id=ED272882>

Sušanj, S. (2017). *Uloga nastavnika u razvoju kritičkog mišljenja kod studenata Filozofskog fakulteta u Rijeci*. Rijeka: Filozofski fakultet Sveučilišta u Rijeci.

Taylor, L.M., Casto, D. J., Walls, R.T. (2004). Tools, time and strategies for integrating technologies across the curriculum. *J. Constructivist Psychol.*, 17 (2): 121-136.

Taylor, W. (2003). Promoting Critical Thinking Through Classroom Discussion. U Fuiks C. L., Clark, L. (Ur.) *Teaching and Learning in Honors* (str. 77-86). Lincoln: National Collegiate Honors Council.

Ten Dam, G., Volman, M. (2004) Critical thinking as a citizenship competence: teaching strategies. *Learning and Instruction*, 14 (4), 359-379.

Tomlinson, B. (2013). *Developing Materials for Language Teaching*. London: Bloomsbury.

Tsui, L. (1999). Courses and instruction affecting critical thinking. *Research in Higher Education*, 40 (2), 185–200

Uribe Enciso, O. L., Uribe Enciso, D. S., del Pilar Vargas Daza, M. (2017). Critical Thinking and its Importance in Education: Some Reflections. *Rastros Rostros*, 19 (34), 78-88.

Vijeće Europe (2005). *Zajednički europski referentni okvir za jezike: učenje, poučavanje, vrednovanje*. Zagreb: Školska knjiga.

Westphal, G. F. (1986). On the teaching of culture in the foreign language curriculum. *Canadian Modern Language Review*, 43 (1), 87-93.

Wharton, C. (2007). *Informed Use of the Mother Tongue in the English Classroom*. Preuzeto
30.7.2024. s

[http://www.birmingham.ac.uk/documents/collegeartslaw/cels/essays/secondlanguage/wharton
-p-grammar.pdf](http://www.birmingham.ac.uk/documents/collegeartslaw/cels/essays/secondlanguage/wharton-p-grammar.pdf)

PRILOZI

Prilog 1 – Obrazac za prijavu istraživanja Povjerenstva za etičnost u pedagojskim istraživanjima

**Odsjek za pedagogiju
Filozofskog fakulteta
I. Lučića 3, 10000 Zagreb**

OBRAZAC ZA PRIJAVU ISTRAŽIVANJA POVJERENSTVU ZA ETIČNOST U PEDAGOGIJSKIM ISTRAŽIVANJIMA

Uloga *Povjerenstva za etičnost u pedagojskim istraživanjima* (u daljnjem tekstu: Povjerenstvo za etičnost) jest zaštititi prava i dostojanstvo ispitanika/sudionika u istraživanjima koja provode studenti/ce diplomskog i doktorskog studija pedagogije.

Dužnost svakog/e studenta/ice koji/a se bavi socijalno osjetljivim i/ili etički zahtjevnim temama ili postupcima prikupljanja podataka, a uključuje ljude kao ispitanike/sudionike, je podnijeti zahtjev za odobrenje provedbe istraživanja Povjerenstvu za etičnost.

Zahtjev za odobrenje provedbe istraživanja treba sadržavati informacije tražene ovim obrascem te prateće mjerne instrumente i/ili protokole.

OPĆI PODACI

Student/ica – predlagatelj/ica istraživanja: Patricija Marelja, patricijamarelja47@gmail.com

Mentor/ica: Ana Širanović, amarkovi@ffzg.hr

Komentor/ica: Sandra Mardešić, smardesi@ffzg.hr

Tema diplomskog/doktorskog rada: Poticanje kritičkog mišljenja u nastavi talijanskog jezika kod učenika srednjih škola na području Grada Zagreba.

MJERNI INSTRUMENTI

(zaokružiti opciju koja se odnosi na priloženi nacrt istraživanja)

- a) Ovome obrascu prilažem sve mjerne instrumente koje ću koristiti u istraživanju.
- b) Mjerni instrumenti bit će izrađeni tijekom istraživanja te ću ih prije provedbe dati na uvid Povjerenstvu za etičnost.
- c) Ovome Obrascu prilažem dio instrumenata koje ću koristiti u istraživanju, dok ću dio instrumenata koji će biti izrađen tijekom istraživanja dati na uvid Povjerenstvu za etičnost prije njihove provedbe.

PRIKUPLJANJE PODATAKA		
Identitet ispitanika/sudionika je poznat istraživaču/ici.	NE	(DA)
Identitet ispitanika/sudionika je poznat djelatnicima ustanove u kojoj se istraživanje provodi.	NE	(DA)
Izveštaj o istraživanju je anonimn.	NE	(DA)
Svjestan/na sam mogućih posljedica nepoštivanja prava na anonimnost ispitanika/sudionika istraživanja ako se prikupljeni podaci o identitetu ispitanika/sudionika objelodane izvan istraživačkog konteksta.	NE	(DA)
Informativno pismo za ispitanike/sudionike sadrži sve potrebne informacije o istraživanju (svrha, cilj, postupak provedbe istraživanja, dobrovoljnost sudjelovanja, povjerljivost prikupljenih podataka, naznaku načina pohranjivanja i čuvanja podataka dobivenih od ispitanika/sudionika, mogućnost odustajanja od istraživanja u bilo kojemu trenutku, kome i kako se ispitanici/sudionici mogu obratiti s pitanjima vezanim za istraživanje, njegovo provođenje i njegove rezultate, obveza istraživača/ice da se pridržava Etičkog kodeksa istraživanja s djecom).	NE	(DA)
Postoji pismeni pristanak ispitanika/sudionika.	NE	(DA)
Postoji pismeni pristanak ispitanikovih/sudionikovih roditelja/skrbnika.	(NE)	DA

OPIS ISTRAŽIVANJA
<p>Problem i cilj istraživanja: Istražiti potiču li nastavnici talijanskog jezika u zagrebačkim srednjim školama kritičko mišljenje u svojoj nastavi.</p>
<p>Uzorak (opišite uzorak, postupak uključivanja ispitanika/sudionika u istraživanje, potencijalne etičke dileme vezane za uzorkovanje i načine na koje će se te dileme adresirati):</p> <p>Sudionici istraživanja bit će nastavnici i nastavnice talijanskog jezika u srednjim školama Grada Zagreba (različiti tipovi škola). Uzorak je namjernoga tipa, a u njega će biti uključeno minimalno 5, a maksimalno 10 nastavnika/ca talijanskoga jezika u srednjim školama. Kontakti s potencijalnim sudionicima istraživanja ostvarit će se preko komentorice s Odsjeka Talijanistike. Planirano je kontaktiranje telefonskim putem ili putem elektroničke pošte. Nakon što se uspostavi kontakt zatražit će se pisani pristanak na istraživanje potpisivanjem suglasnosti koja će biti poslana sudionicima, također putem elektroničke pošte. Istraživač, koji je ujedno i autor rada, prikupljat će podatke metodom intervjuiranja putem online platformi (Zoom ili Google Meet). Intervjui će se snimati radi lakše daljnje analize podataka. Planirano razdoblje prikupljanja podataka je tijekom svibnja 2023. godine. Za obradu podataka i pisanje rada predviđa se period od kraja prikupljanja podataka do početka jeseni (rujna 2023.), kada je planirana obrana diplomskog rada.</p>
<p>Metode i postupci (opišite metode i postupke u provedbi istraživanja te aktivnosti u kojima će ispitanici/sudionici sudjelovati):</p> <p>Koristit će se metoda intervjuiranja (individualni intervjui).</p> <p>Sudionici će sudjelovati odgovaranjem na unaprijed pripremljena pitanja otvorenog tipa koja su vezana za poticanje kritičkog mišljenja u nastavi talijanskog jezika.</p>

<p>Audio i video snimanje (ako će biti snimanja, opišite postupke snimanja koji će biti korišteni, kome će snimke biti dostupne, itd.): Intervjui će se snimati putem online platforme na kojoj će se odvijati. Provodit će se audio snimanje.</p>		
<p>Pohranjivanje mjernih instrumenata i audio/video snimaka (opišite gdje i kako će biti pohranjeni mjerni instrumenti i/ili audio/video snimke te koliko dugo će se čuvati): Audio snimke bit će pohranjene na osobnom računalu istraživačice, koje je zaštićeno lozinkom, sve dok se ne napiše i obrani diplomski rad. Nakon obrane diplomskoga rada (audio) snimke će se uništiti.</p>		
<p>Zaštita identiteta ispitanika/sudionika istraživanja (detaljno opišite načine na koje ćete zaštititi identitet ispitanika/sudionika prilikom izvještavanja o rezultatima istraživanja): Prilikom prikupljanja, obrade i pohranjivanja podataka štitit će se identitet sudionika i povjerljivost podataka. Jedini podatak koji će biti uključen u izvještaj o istraživanju bit će tip škole u kojoj nastavnik/ca radi. Svi ostali identificirajući podaci bit će anonimizirani.</p>		
<p>Pristanak/suglasnost ispitanika/sudionika na sudjelovanje (detaljno opišite način na koji će ispitanici/sudionici biti informirani o istraživanju; opišite postupak davanja pristanka: tko će sve davati pristanak, na koje sve načine i u kojim fazama procesa): Sudionici će biti informirani o istraživanju putem informativnoga pisma, koje će se poslati na njihove adrese elektroničke pošte. Pristanak će se davati potpisivanjem suglasnosti koja će im biti poslana putem elektroničke pošte. Bit će potrebno potpisati dokument u digitalnom alatu i povratno ga poslati istraživačici.</p>		
<p>Povratna informacija ispitanicima/sudionicima (kako će biti davana povratna informacija): Tijekom istraživanja istraživač će biti otvoren za sva pitanja vezana za sve faze istraživanja i izrade diplomskoga rada. Istraživač će sudionicima ostaviti svoj kontakt za sva eventualna naknadna pitanja i dobivanje informacija o rezultatima istraživanja.</p>		
<p>Posebne napomene (ako postoje neke posebne dileme ili situacije koje u prethodnim rubrikama nisu obrađene, molimo da ih ovdje navedete i opišete načine na koje ćete ih adresirati): /</p>		

MINIMALNI RIZIK

Minimalni rizik istraživačkog postupka je onaj u kojem je stupanj moguće štete, neugode ili povrede koju će postupak izazvati manji ili jednak onome kakvom su ispitanici/sudionici izloženi tijekom uobičajenih pedagoških odnosa.

Uključuje li predloženo istraživanje rizik za ispitanike/sudionike veći od minimalnog rizika?

NE

DA

Potencijalni rizici za ispitanika/sudionika (ako rizici nadilaze minimalni rizik po ispitanika/sudionika, opišite kako će biti osigurana sigurnost i dobrobit ispitanika/sudionika):

/

Potpisivanjem Obrasca potvrđujem da ću istraživanje provesti u skladu sa svime što sam u ovom Obrascu naveo/la, da ću sve naknadne izmjene postupka provedbe istraživanja prijaviti Povjerenstvu za etičnost te da ću prihvatiti i provesti sve obvezne izmjene koje sugerira Povjerenstvo za etičnost.

mjesto, datum

potpis istraživača/ice

PRILOG: mjerni instrument(i) i/ili protokol(i) istraživanja

Prilog 2 – Upitnik o poticanju kritičkog mišljenja u nastavi talijanskog jezika

Poticanje kritičkog mišljenja u nastavi talijanskog jezika u srednjim školama Grada Zagreba

Pitanja za intervju

- 1) Što je za Vas kritičko mišljenje?
- 2) Opišite važnost kritičkoga mišljenja u odgojno-obrazovnome procesu.
- 3) Na koji način razgovarate sa svojim učenicima o kritičkom mišljenju?
- 4) Prilikom obrade novog sadržaja, koje radne materijale birate i na koji način ih prilagođavate svojim učenicima? Koliko često istražujete nove materijale i teme za primjenu u vlastitoj nastavi koji će poticati Vaše učenike na razmišljanje i diskusiju?
- 5) Na koji način potičete učenike da preispituju sadržaj, traže različite perspektive i interpretacije, argumentiraju svoje mišljenje i dolaze do određenih zaključaka?
- 6) Na koji način omogućujete učenicima da promišljaju o širemu kulturnome i socijalnome kontekstu i odnosu toga konteksta s građivom? Možete li navesti neke kulturno-društvene teme koje ste obrađivali sa svojim učenicima?
- 7) Što je za Vas „jezična svijest“, odnosno „language awareness“ i na koji način se može poticati?
- 8) Prilikom podučavanja gramatičkih struktura na koji način potičete učenike da postavljaju pitanja i da sami istražuju?
- 9) Opišite metode podučavanja i oblike rada koje koristite u svojoj nastavi kako biste potaknuli učenike na aktivnost i razmišljanje.
- 10) Opišite na koji način nastojite postići demokratsko okruženje u razredu. Kakva je komunikacija između Vas i učenika te između učenika međusobno?
- 11) Opišite na koji način učenici vrednuju svoj rad i rad drugih.
- 12) Na koji način omogućujete učenicima da promišljaju o vlastitom razmišljanju i reflektiraju o vlastitome učenju i postupcima?

Općenito o kritičkom mišljenju – stav, značenje

Materijali koji se koriste u nastavi

Diskusija i usporedba s drugim kulturama – kulturna svijest

Jezična svijest – gramatička kompetencija

Metode i oblici rada

Demokratsko ozračje učenja i poučavanja

Vrednovanje postignuća

Prilog 3 – Suglasnost za sudjelovanje u istraživanju

Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu
Odsjek za pedagogiju
Ivana Lučića 3
10 000 Zagreb

Naziv istraživanja: Poticanje kritičkog mišljenja u nastavi talijanskog jezika kod učenika srednjih škola na području Grada Zagreba

Istraživač/ica: Patricija Marelja

SUGLASNOST ZA SUDJELOVANJE U ISTRAŽIVANJU

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

- o svrsi, cilju i postupcima istraživanja
- da je moje sudjelovanje u potpunosti dobrovoljno te da imam pravo odustati u bilo kojem trenutku bez navođenja razloga
- o razini anonimnosti svoga sudjelovanja
- o načinima pohranjivanja i čuvanja podataka u svrhu zaštite njihove tajnosti
- o kontakt osobi kojoj se mogu obratiti s pitanjima vezanim za istraživanje, njegovo provođenje i rezultate
- da je istraživač/ica obvezan/na pridržavati se Etičkog kodeksa istraživanja s djecom.

Mjesto: _____

Datum: _____

Ime i prezime: _____

Vlastoručni potpis: _____

Prilog 4 – Informativno pismo za potencijalne sudionike u istraživanju

Informativno pismo za sudionike istraživanja

Istraživanje pod nazivom „Poticanje kritičkog mišljenja u nastavi talijanskog jezika kod učenika srednjih škola na području Grada Zagreba“ provodi se u svrhu pisanja diplomskog rada. Cilj istraživanja je istražiti potiču li nastavnici talijanskog jezika u zagrebačkim srednjim školama kritičko mišljenje u svojoj nastavi. Istraživanje je kvalitativne naravi, a metoda koja se koristi je intervjuiranje. Zamišljeni su individualni intervjui putem online platforme (Zoom ili Google Meet), koji će trajati otprilike sat vremena i bit će u terminu koji je dogovoren s pojedinim sudionikom. Intervjui će biti snimani (audio zapis) putem platforme na kojoj će se provoditi radi omogućavanja obrade i analize podataka. Za intervju je unaprijed pripremljen protokol s pitanjima otvorenog tipa koja su vezana za prakse poticanja kritičkog mišljenja u nastavi talijanskog jezika. Sudjelovanje u istraživanju je dobrovoljno, što uključuje pravo na odustajanje od sudjelovanja u istraživanju u bilo kojem trenutku. Sudjelovanju u istraživanju prethodit će davanje pisanoga pristanka. U izvještaju o istraživanju (diplomskom radu) svi identificirajući podaci bit će anonimizirani, a povjerljivost podataka zajamčena. Jedini podatak koji će se objaviti u diplomskom radu bit će tip škole u kojoj pojedini nastavnici/ca radi (gimnazija ili strukovna škola). Mjerni instrumenti i audio snimke bit će pohranjeni na osobnom računalu istraživača, koje je zaštićeno lozinkom, sve dok se ne napiše i obrani diplomski rad. Na dnu pisma nalazi se kontakt istraživača (e-mail adresa i broj telefona) kojemu se sudionici mogu obratiti u bilo kojem trenutku istraživanja ako će imati bilo kakva pitanja vezana za njegovo provođenje i rezultate.

Istraživačica i autorica rada: Patricija Marelja
E-mail adresa: patricijamarelja47@gmail.com
Broj mobitela: 095 8752 297

Mentorica:
dr. sc. Ana Širanović
Odsjek za pedagogiju Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu

Komentorica:
dr. sc. Sandra Mardešić, izv. prof.
Odsjek za talijanistiku Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu