

ВИСОКА СТРУКОВНА ВАСПИТАЧКА И МЕДИЦИНСКА
ШКОЛА у Вршцу, Србија
UNIVERZITET "AUREL VLAJKU" Arad - Rumunija

UDK 371.95

ISSN 1820-1911

KOMPLEKSNOST DAROVITOSTI U KULTURI UČENJA

TEMATSKI ZBORNIK 29

Vršac - Arad, 2024.

Izdavači:
Visoka strukovna vaspitačka i medicinska škola u Vršcu, Srbija
Universitatea „Aurel Vlaicu”, Arad, Romania

Za izdavače:
Ramona Lile
Danica Veselinov

Zbornik uredili:
Grozdanika Gojkov
Aleksandar Stojanović

Redakcija:

A. Ilika, Arad, Rumunija
S. Kurteš, University of Madeira, Portugal
M. Zuljan, Ljubljana, Slovenija
A. Kolak, Zagreb, Hrvatska
M. Milin, Arad, Rumunija
Lj. Kevereski, Bitolj, Makedonija
V. Nojman, Temišvar, Rumunija
J. Bartoszewski, Konin, Poland

A. Zimny, Konin, Poland
M. Maran
A. Gojkov Rajić
J. Prtljaga
T. Nedimović
E. Činč
N. Sturza Milić
A. Stojanović

Recenzenti:
Gabrijela Kelemen, Arad, Rumunija
Marjan Blažič, Novo mesto, Slovenija
Ljupčo Kevereski, Bitolj, Makedonija

Lektori:
Ivana Đorđev (srpski jezik)
Ljiljana Kelemen Milojević (srpski jezik)
Branduša Žujka (rumunski jezik)

Likovni urednik:
Nevena Čolakov

Tehnički urednik:
Aleksandar Stojanović

Elektronska obrada publikacija:
Predrag Prtljaga
<http://www.research.rs>

ISSN 1820-1911
ISBN 978-86-7372-317-4

**KOMPLEKSNOST
DAROVITOSTI U KULTURI
UČENJA**

**GIFTEDNESS COMPLEXITY
IN LEARNING CULTURE**

ZBORNİK VISOKE STRUKOVNE VASPITAČKE I MEDICINSKE ŠKOLE U VRŠCU

MEĐUNARODNI NAUČNI SKUP
„KOMPLEKSNOST DAROVITOSTI U KULTURI UČENJA“

Sadržaj:

Uvodne napomene	str. 9
------------------------------	-----------

I Uvodna izlaganja

Sandra Kadum: UČITELJI DAROVITIH UČENIKA: RAZUMIJEVANJE, POUČAVANJE I USAVRŠAVANJE	23
Milena Letić Lungulov: OBRAZOVANJE KAO CENTRALNI PUT RAZVOJA I AKTUALIZACIJE DAROVITOSTI	31

II Radovi

Marija Aleksandrović: BUKVARI NA ROMSKOM JEZIKU – STANDARD PISMA KAO PREDUSLOV ZA KVALITETNO OBRAZOVANJE DAROVITIH	39
Milica Andevski, Jasmina Arsenijević, Mira Vidaković, Branislav Banić: DAROVITI U DIGITALNOJ PARTICIPATIVNOJ KULTURI UČENJA	49
Gordana Bursać: LEKSIKOLOGIJA KAO OBLAST PRIMENJENE LINGVISTIKE: MOGUĆNOSTI ZA EMANCIPATORNI PRISTUP UČENJU I POUČAVANJU DAROVITIH	59
Aleksandra Gojkov Rajić, Marijana Paprić: JEZIČKI DAROVITI STUDENTI U NOVOJ KULTURI UČENJA	72
Radovan Grandić: KOMPLEKSNOST DAROVITOSTI U KULTURI UČENJA	86
Ivana Joksimović: IZAZOVI U PODSTICANJU DAROVITOSTI DECE PREDŠKOLSKOG UZRASTA	98
Ante Kolak, Ivan Markić: POTENCIJAL DVOSTRUKE POSEBNOSTI U PODRUČJU OBRAZOVANJA DAROVITIH	111
Zora Krnjaić, Mojca Jurišević, Jana Šimon: KONTEKST I ORGANIZACIONE PROMENE U OBRAZOVANJU DAROVITIH TOKOM PANDEMIJE COVID-19 U HRVATSKOJ, SRBIJI I SLOVENIJI	120
Duškanka Lazarević, Snežana Radisavljević Janić, Ivana Milanović:	

KOMPLEKSNOST DAROVITOSTI U FIZIČKOM VASPITANJU IZ PERSPEKTIVE NASTAVNIKA	126
Slavica Maksić, Dušica Malinić, Ivana Đerić: KREATIVNOST INDIVIDUALNOG RAZVOJA: KAKO LOŠE MOŽE BITI DOBRO	135
Nikola Mijanović: DIGITALNI MEDIJI KAO FAKTORI NOVE KULTURE UČENJA DAROVITIH	147
Brane Mikanović, Gordana Budimir Ninković: DAROVITI UČENICI – KAKO IH PREPOZNATI I KAKO SA NJIMA RADITI U RAZREDNOJ NASTAVI.....	160
Александра Милановић, Јелена Максимовић, Биљана Новковић Цветковић: ДИГИТАЛНА КОМПЕТЕНТНОСТ НАСТАВНИКА ЗА РАД СА ДАРОВИТИМ УЧЕНИЦИМА	175
Јасмина Мирковић: ПРОСТОР КАО АСПЕКТ КУЛТУРЕ УЧЕЊА ДАРОВИТЕ ДЕЦЕ ПРЕДШКОЛКОГ УЗРАСТА	185
Tanja Nedimović, Ivana Đorđev: MOTIVISANOST VASPITAČA ZA PRIMENU PRENOSIVIH VEŠTINA U PREPOZNAVANJU I PODSTICANJU DAROVITOSTI NA RANOM UZRASTU	192
Наташа Нишавић, Марија Секулић, Тамара Добрић: КОМПЕТЕНЦИЈЕ НАСТАВНИКА У ПРЕПОЗНАВАЊУ ДАРОВИТИХ УЧЕНИКА – КЉУЧНИ ФАКТОРИ ЗА ИДЕНТИФИКАЦИЈУ И ПОДРШКУ ДАРОВИТИХ	203
Љубивоје Стојановић: ДАРОВИТОСТ КАО ПОТЕНЦИЈАЛ И МОГУЋА СМЕТЊА У КУЛТУРИ УЧЕЊА	212
Aleksandar Stojanović, Grozdanka Gojkov: DAROVITI U EMANCIPATORNOJ KULTURI UČENJA	222
Jasmina Stolić Pivnički, Nevena Čolakov: STVARALAČKA „МОЋ“ POTENCIJALNE MUZIČKE I LIKOVNE DAROVITOSTI U GODINAMA UZLETA	261
Tomislav Suhecki: PRIVILEGIJA DAROVITOSTI DOBIJA KONKURENCIJU U POTENCIJALIMA VEŠTAČKE INTELIGENCIJE	273
Jelisaveta Šafranji, Andrijana Berić, Jelena Prtljaga: INTERACTIVE APPROACH AND COLLABORATION IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING OF GIFTED STUDENTS	276
Jovana Turudić: OBRAZOVNA TEHNOLOGIJA U FUNKCIJI PODSTICANJA DAROVITOSTI UČENIKA	286

III Prikaz knjige

Milica Andevski: Milena Letić Lungulov: DAROVITOST U ŠKOLSKOM KONTEKSTU	298
--	-----

THE BOOK OF COLLECTED ARTICLES OF THE PRESCHOOL TEACHER TRAINING COLLEGE VRŠAC

INTERNATIONAL CONFERENCE
“GIFTEDNESS COMPLEXITY IN LEARNING CULTURE”

Contents:

Introductory remarks	page 9
 I Discussion impulses	
Sandra Kadum: TEACHERS OF GIFTED STUDENTS: UNDERSTANDING, TEACHING AND IMPROVING	23
Milena Letić Lungulov: EDUCATION AS A CENTRAL PATH OF DEVELOPMENT AND GIFTEDNESS ACTUALIZATION	31
 II Papers	
Marija Aleksandrović: PRIMERS IN THE ROMA LANGUAGE – STANDARD OF LETTERS AS A PREREQUISITE FOR QUALITY EDUCATION OF THE GIFTED	39
Milica Andevski, Jasmina Arsenijević, Mira Vidaković, Branislav Banić: GIFT IN A DIGITAL PARTICIPATIVE CULTURE OF LEARNING	49
Gordana Bursać: LEXICOLOGY AS A FIELD OF APPLIED LINGUISTICS: POSSIBILITIES FOR AN EMANCIPATORY APPROACH TO LEARNING AND TEACHING THE GIFTED	59
Aleksandra Gojkov Rajić, Marijana Paprić: LINGUISTICALLY GIFTED STUDENTS IN A NEW LEARNING CULTURE	72
Radovan Grandić: THE COMPLEXITY OF GIFTEDNESS IN A LEARNING CULTURE	86
Ivana Joksimović: CHALLENGES IN ENCOURAGING GIFTEDNESS OF PRESCHOOL CHILDREN	98
Ante Kolak, Ivan Markić: THE POTENTIAL OF A 2E STUDENTS IN THE FIELD OF GIFTED EDUCATION	111

Zora Krnjić, Mojca Jurišević, Jana Šimon: CONTEXT AND ORGANIZATIONAL CHANGES IN GIFTED EDUCATION DURING THE COVID-19 PANDEMIC IN CROATIA, SERBIA AND SLOVENIA	120
Duška Lazarević, Snežana Radisavljević Janić, Ivana Milanović: THE COMPLEXITY OF GIFTEDNESS IN PHYSICAL EDUCATION FROM A TEACHER'S PERSPECTIVE	126
Slavica Maksić, Duška Malinić, Ivana Đerić: CREATIVITY OF INDIVIDUAL DEVELOPMENT: HOW BAD CAN BE GOOD	135
Nikola Mijanović: DIGITAL MEDIA AS FACTOR IN THE NEW LEARNING CULTURE OF THE GIFTED	147
Brane Mikanović, Gordana Budimir Ninković: GIFTED STUDENTS – HOW TO RECOGNIZE THEM AND HOW TO WORK WITH THEM IN THE CLASSROOM	160
Александра Милановић, Јелена Максимовић, Биљана Новковић Цветковић: TEACHERS' DIGITAL COMPETENCIES IN WORK WITH GIFTED STUDENTS	175
Јасмина Мирковић: SPACE AS AN ASPECT OF GIFTED PRESCHOOL CHILDREN'S LEARNING CULTURE	185
Tanja Nedimović, Ivana Đorđev: MOTIVATION OF PRESCHOOL TEACHERS FOR THE APPLICATION OF TRANSFERABLE SKILLS IN RECOGNITION AND ENCOURAGEMENT OF GIFTEDNESS AT AN EARLY AGE	192
Наташа Нишавић, Марија Секулић, Тамара Добрић: TEACHER'S COMPETENCES IN IDENTIFYING GIFTED STUDENTS - KEY FACTORS FOR THE IDENTIFICATION AND SUPPORT OF THE GIFTED	203
Љубивоје Стојановић: GIFTEDNESS AS POTENTIAL AND AS A POSSIBLE HINDRENCE IN THE LEARNING CULTURE	212
Aleksandar Stojanović, Grozdanka Gojkov: THE GIFTED IN THE EMANCIPATORY LEARNING CULTURE	222
Jasmina Stolić Pivnički, Nevena Čolakov: THE CREATIVE „POVER“ OF POTENTIAL MUSICAL AND ARTISTIC GIFTEDNESS IN THE YEARS OF ASCENT	261
Tomislav Suhecki: THE PRIVILEGE OF GIFTEDNESS FACES COMPETITION IN THE POTENTIALS OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE	273

Jelisaveta Šafranj, Andrijana Berić, Jelena Prtljaga: INTERACTIVE APPROACH AND COLLABORATION IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING OF GIFTED STUDENTS	276
Jovana Turudić: EDUCATIONAL TECHNOLOGY IN THE FUNCTION OF ENCOURAGING STUDENT GIFTEDNESS	286

III Book Review

Milica Andevski: Milena Letić Lungulov: GIFTED IN THE SCHOOL CONTEXT	298
---	-----

DAROVITI U EMANCIPATORNOJ KULTURI UČENJA

Rezime: Cilj ove eksplorativne studije je da traga za odgovorom na pitanje: koliko su u savremenoj kulturi učenja daroviti studenti partneri u kolaborativnom procesu učenja i istraživanja i koliko se ovo reflektuje na efekte učenja izražene u kompetenciji kritičkog mišljenja. Teorijski kontekst čini diskurs o efikasnosti perspektive u visokoškolskoj didaktici, istaknutoj u promenama talasa sa reformom Bolonjskog procesa. Osnovno obeležje ovih promena naznačeno je kao promena kulture učenja u smislu usmerenosti predavanja prema studentu, tj. prema njihovoj perspektivi u učenju. Tako umesto „inputa učenja” treba da se specifiira „output” (Kruse, 2006), a reč je o kritičkoj (Horkheimer) i emancipatornoj pedagogiji i didaktici (Schleiermacher). Pojam „kompetentnost” je cilj ka kome se teži, a podrazumeva ne samo znanje, nego i kompleksne sposobnosti formirane postupcima ciljanog treninga. Problem koji pokreće ovo istraživanje je diskurs kojim se ovakvom pristupu upućuje više kritičkih razmatranja. Jedno od njih je da emancipatorni pristup postoji još u Humboltovoj tradiciji, orijentisanog ka kompetentnosti, koja studiranje posmatra kao polje treniranja i obrazovanja intelektualnih i metodoloških sposobnosti više nego što se to čini u novoj kulturi učenja danas. U diskursu se konstatuje da je samo pojam „kompetentnost” nov i pokreće intenzivniju didaktizaciju akademskog učenja, a nestaje ono, što je kod Humboldta činilo srž: da se studenti posmatraju kao partneri u kolaborativnom procesu učenja i istraživanja. Studenti postaju objekat didaktike i nestaju kao akteri i ličnosti iz aranžmana učenja, a ostaje samo retorička figura „promene perspektive od nastavnika do studenata i kompetentnosti, koje treba steći” (Zervakis, & Wahler, 2007). Kritički tonovi konstatuju da je iza kritičkog mišljenja kao centralne tačke, formulisane u Evropskom deskriptoru obrazovnih kompetencija, kao najuočljivija tačka ostala tendencija za nominacijom nastave standardima obrazovanja (Klieme et al., 2007). Koliko su ove tendencije primetne u visokoškolskoj didaktičkoj kulturi, ili kulturi učenja danas na studijama u Republici Srbiji, nakon dve decenije reformskih koraka iz ugla darovitih za koje se smatra da bi trebalo da imaju visoko kritičko mišljenje, kako bi mogli samostalno da uče, istražuju i kritički misle, posmatra se metodom sistematskog neeksperimentalnog istraživanja. Ispitanici su akademski daroviti studenti univerziteta u Novom Sadu, Beogradu i Nišu (N = 427, od čega je 85 (10,9%) akademski darovitih (sa prosečnim uspehom iznad 9,00). Korišćeni su instrumenti: *Inventar primene strategija podsticanja kritičkog mišljenja u visokoškolskoj nastavi* (ISPKM) i test *Kritičko mišljenje*. Osnovni nalazi: Anulirane su hipoteze koje se odnose na razlike između akademski darovitih i ostalih studenata u pogledu nivoa kritičkog mišljenja, a i u odnosu na razlike na skali kojom se posmatra prisustvo strategija i metoda za podsticanje kritičkog mišljenja studenata, s jedne strane, a sa druge, u pogledu nivoa zadovoljavanja očekivanja studenata, što ukazuje na činjenicu da su male razlike u kognitivnoj kompetentnosti i afektivnoj dispoziciji između jednih i drugih, a time i u procesuralnoj i dispozicionalnoj strani kritičkog razmišljanja, odnosno stavovima i pristupima osobe koja razmišlja. Većina studenata nije manifestovala očekivani nivo reakcija kritičkog mišljenja, što se može smatrati nezadovoljavajućim efektom u smislu kvaliteta visokoškolske nastave, a pre toga i prethodnih stepena obrazovanja na kojima kritičko mišljenje već treba da bude formirano. Intelpekt, kao crta ličnosti je blizu statističke značajnosti kao pozitivan prediktor za nastavne strategije koje inkliniraju ka emancipatornoj kulturi učenja i kao takve odgovaraju ne samo darovitima nego i ostalima, jer je ovde reč o uzorku visoko selekcionirane populacije i sa velikim brojem akademski darovitih u uzorku.

Cljučne reči: daroviti, kultura učenja, kritičko mišljenje.

¹ aleksandar.stojanovic@uf.bg.ac.rs

² grozdankagojkov123@gmail.com

Uvod

Godinama unazad, posebno od kada se intenzivno radi na usaglašavanju sa Evropskim kvalifikacionim okvirom, sve se jasnije formulišu zapažanja po kojima Bolonjska reforma stavlja studije u paradoksalnu situaciju tako što naglašava potrebu za kritičkim razmišljanjem, kao najznačajnijim ciljem nastave, a time i kritičko mišljenje studenta kao indikator kvaliteta visokog obrazovanja, ali podrazumevano posvećivanje istome nije u skladu sa očekivanjima. Naime, ciljevi za ostvarivanje *Deskriptora Evropskog kvalifikacionog okvira* pružaju legitimitet da se u visokoškolskoj nastavi razvijaju modeli orijentisani ka kritičkom razmišljanju, samo što je korak od retorike do realnosti veliki. Tako u grupi ličnih i socijalnih kompetencija sa kompetencijama učenja posebno mesto ima upravljanje vlastitim učenjem i karijerom. To uključuje sposobnost suočavanja s nesigurnošću i složenošću savremenih društvenih i proizvodnih tokova, učenje kako učiti, ostvarivanje vlastite emocionalne konsolidovanosti, kao i sposobnost empatije i dr. Više istraživača podupire pomenutu o raskoraku, kao i kritičke tonove na istu temu.

Za studije u Nemačkoj čuju se kritički tonovi (Kruse, 2011) da je Bolonjska reforma, koja propagira Evropski okvir obrazovanja usmeren ka razvoju kritičkog razmišljanja, na putu je da isto eliminiše. Posledice dolaze od protivurečnih situacija između retorike i ponašanja u sadašnjoj politici obrazovanja. No, u Evropskom kvalifikacionom okviru (2023), isti ostaje, kao i u internacionalnim diskusijama kao uzvišen cilj visokog obrazovanja (Siegel, 1988, Kincheloe, & Weil, 2004), iako se visokoj akceptantnosti pojma ukazuju nejasnoće u njegovoj definiciji i didaktici (Boostrom, 2005). Ova protivurečnost se objašnjava činjenicom da je kritičko razmišljanje značajan pojam za više naučnih disciplina koje ga svaka posmatra u skladu sa svojim predmetom istraživanja, te isti ima u svakoj disciplini druga obeležja. Takođe je značajno imati na umu da je kritičko razmišljanje fenomen, koji svoj oblik istorijski menja, te se u skladu sa tim u svakoj od njih drugačije definiše. Značajna je i napomena da je kritičko razmišljanje i ideal nauke, kao i konkretan pedagoški cilj, što usložava pojam kritičkog mišljenja. U okviru *Evropskog kvalifikacionog okvira* (2023) više se prostora daje kritičkom mišljenju, iako se to za sada čini kako je prethodno pomenuto, uglavnom, deklarativno, iz ugla koncipiranja okvira kompetencija u smislu kvaliteta obrazovanja.

U diskursima obrazovne politike SAD kritičko mišljenje se ističe kao dominantna tema 21. veka (Kraak, 2009), a zapažanja Astleitnera, et. al, (2009) navode da se stavljanjem kritičkog razmišljanja u sam vrh ciljeva pedagogije uočavaju brojni nedostaci u oblasti kurikuluma (Astleitner, Brünken, & Zander, 2002). U diskursima o efektima visokoškolske nastave bolonjskih protagonista, kao i protivnika (Liessmann, 2006; Schultheis, Cousin, Roca i Escoda, 2008), kritičko razmišljanje nije dominantno – tako pomenute autore iznenađuje pojavljivanje istog u Evropskom kvalifikacionom okviru.

Poreklo i tok razvoja konstrukta kritičkog mišljenja

Iza prethodnog za naslov ovog rada značajno je ukratko navesti poreklo i tok formiranja koncepta kritičkog mišljenja, koje je već neko vreme u fokusu istraživača i obrazovne politike zapadne sfere sveta i šire, kako je prethodno pomenuto. Dakle, dok se ne referišu neki noviji precizniji koncepti, istraživači na svetskoj mapi fokusirani su na kritičko mišljenje, koje i nije sasvim nov pojam. Naime, koncept kritičko mišljenje je, bar, kako to veliki broj istraživača iz didaktičkog ugla vidi (Kruse, 2011), rekonstrukcija Humboltove nastavne tradicije, koja je prva na istorijskoj didaktičkoj mapi naznačila ideju kritičkog mišljenja i to ne samo retorički, nego kao oblik visokoškolske nastave, zasnovan na principu „naučnog mišljenja” u organizovanju nastave (Siegel, 1988; Kincheloe, & Weil, 2004, prema: Eberhardt, 2010). Nažalost, poslednjih decenija potiskuje se Humboltova nastavna tradicija,

iako se o kritičkom mišljenju, posebno u visokom obrazovanju, kao uzvišenom cilju, sve više piše (Kincheloe, & Weil, 2004, prema: Eberhardt, 2010). U internacionalnim krugovima kritičko mišljenje se, uglavnom, nekritički prihvata, uz isticanje da je isto osnovni cilj vaspitanja, posebno u SAD-u (Siegel, 1988; Kincheloe, & Weil, 2004, prema: Eberhardt, 2010), ali su autori svesni da se u visokoj akceptantnosti pojma ukazuju nejasnoće u njegovoj definiciji i didaktici (Boostrom, 2005). Ova protivurečnost se tumači time što kritičko razmišljanje ima u svakoj disciplini druga obeležja, slično kreativnosti, koja se u svakoj umetničkoj oblasti drugačije opisuje. Pri tome je kritičko razmišljanje fenomen, koji svoj oblik istorijski menja i time se u svakoj epohi drugačije definiše. Najzad, treba imati u vidu da je kritičko razmišljanje ideal nauke, kao i konkretan pedagoški cilj, te se u nekim delovima sveta (SAD i dr.) smatra prioritetnim ciljem, a time i dominantnom didaktičkom temom 21. veka. Međutim, to nije svuda istom merom izraženo, te se sreću ocene da je u didaktici na nemačkom govornom prostoru kritičko razmišljanje prisutno „samo kao fina slika“ (Kraak, 2009, prema: Eberhardt, 2010). Dakle, u analizama stanja na ovom području (Astleitner, Brünken, & Leutner, 2009, prema: Eberhardt, op.cit.) konstatuje se da se isticanje značaja kritičkog mišljenja ne primećuje u dovoljnoj meri u nastavnim programima (Astleitner, Brünken, & Zander, 2002, prema: Eberhardt, op.cit.).

Da bi se moglo bolje razmatrati pitanje podsticanja kritičkog razmišljanja i njegovo značenje u smislu intelektualne autonomije, tumačenje ove situacije traži razumevanje porekla ovog konstrukta, te će se uz referiranje nekih novijih, preciznijih koncepata ovog konstrukta podsetiti na činjenicu da je polazna tačka prethodnih zapažanja rekonstrukcija Humboltove nastavne tradicije, koja je prva u istoriji zahtevala kritičko razmišljanje ne samo retorički, nego je pružila i odgovarajuću didaktiku. Nastava nije bila usmerena samo ka obrazovanju kritičkog razmišljanja, nego je bila i oblik organizovanja visoke škole. Prikazi reforme Humbolta se često redukuju na kratke spise „o unutrašnjoj i spoljnoj organizaciji viših naučnih ustanova u Berlinu“, koje je on 1809. napisao, i koji su tek nakon sto godina ponovo nađeni i objavljeni. Dakle, dobro je imati na umu da se nedovoljno sagledava značaj Humboltovih didaktičkih shvatanja, kojima je stvorio „pozornicu za najbolje ljude svoga vremena“ (Rueegg, 1997, prema: Eberhardt, 2010), dajući odlučujući preokret u reformi obrazovanja, stvaranjem didaktičkog pravca u kome su najznačajniji razvoji nastali stvaranjem dinamičkog procesa njegovih sledbenika. Suštinske karakteristike istoga odnose se na naglašavanje potrebe za naučnim crtama učenja i poučavanja u visokoškolskoj didaktici. Ovim se razjašnjava manje naglašavanje značaja kritičkog mišljenja u visokoškolskoj obrazovnoj politici u nekim područjima sveta koji su nastavili razvoj Humboltovih didaktičkih shvatanja u kojima su značajni principi slobode u istraživanju i predavanju, podrazumevanje različitosti i specifičnosti naučnih disciplina i dr. Ideje Humbolta zdušno je prihvatio i dalje didaktički osmišljavao Friedrich Schleiermacher, koji je pišući o „povremenim razmišljanjima o univerzitetima u nemačkom smislu“ (1808–1956) nadogradio Humboltove ideje i dao im praktični odraz (Rueegg, 1997, prema: Eberhardt, op.cit.). U tom spisu Schleiermacher, koji je duže od Humboldta imao uticaj na obrazovanje u Pruskoj, nadogradio je Rueegg (1997, prema: Eberhardt, op.) osnovnu ideju akademskog predavanja insistirajući na sledećim didaktičkim stavovima: *Na univerzitetu se najpre radi o uvodu jednog procesa, koji ima za zadatak nadzor o prvim razvojem. Ali, to nije ništa manje značajno od sasvim novog duhovnog procesa učenja. Da se probudi ideja o nauci kod otmenijih mladića, već opremljenih znanjem, da im pomogne da savladaju one oblasti spoznaje, kojima će se naročito posvetiti, tako da postane prirodno da sve posmatraju sa tačke nauke, da ne posmatraju sve pojedinačno samo za sebe, nego u daljem naučnom spoju i da nauče da sve unesu u veliku povezanost sa stalnim odnosima na celinu i opširnost saznanja, da nauče da postanu svesni da u svakom razmišljanju vladaju osnovna pravila nauke, i da tako sami spoznaju veličinu da sami istražuju, da se postepeno razvijaju, to je posao univerziteta* (Friedrich Schleiermacher, ibidem,

prema: Eberhardt, op.cit). Dakle, naučno razmišljanje čini za Schleiermachera ono, što mora univerzitet da probudi i ono što osposobljava obrazovane „da istražuju, da pronalaze i da predstavljaju” (Schleiermacher, 1956). Prenos znanja je za Schleiermachera zadatak škole, a da znanje predstavi okvirno u svojim unutrašnjim odnosima je zadatak akademije. Univerzitetu je odredio zadatak, da brine o tome „da (...) ideja spoznaje, najviša svest razuma kao vodeći princip, poraste u čoveku (Schleiermacher, 2000)”. U prethodnim stavovima jasno se vidi pomenuta suštinska ideja Humbolta. Ono što je Schleiermacher zahtevao je suština Humboltovog stava o okretanju od predavanja, zasnovanog na prenošenju znanja, ka predavanju koje studente uči da misle i da prepoznaju.

Akadska sloboda je za Schleiermachera osnova takvog procesa učenja i procesa razvijanja. On navodi da studenti pod moranjem više uče, ali da treba imati na umu da cilj učenja i poučavanja, a time i univerziteta nije učenje kojim se samo širi kvatnim znanja, niti se samo dopunjuje razum, nego u učenju nalazi viši smisao, tj. da treba razviti, odnosno dostići viši, uistinu naučni duh (Schleiermacher, 1956, 2000). Značajne su didaktičke smernice ovog autora, kojima se sugerise nastavni stil za dostizanje ovog cilja, a odnose se na konstatacije da ovo ne uspeva pod moranjem, nego se može samo postići u atmosferi potpune slobode duha (Schleiermacher, 2000). Schleiermacher je video, da sloboda, koju zahteva za studente, ima i spoljnu, socio-političku stranu, ali mu je, ipak, bila važnija pedagoška, ili emancipatorna strana, koja ovde prelazi u samostalnost, koja je osnova razvoja ličnosti. No, iz konteksta njegovog učenja da se zaključiti da je shvatao da ovakav oblik nastave nije moguće primeniti kod svih, odnosno da ne mogu svi da savladaju očekivane ishode, tražeći da se univerziteti u ovom smislu orijentišu prema boljim studentima, a ne ka slabijim. Schleiermacherova vizija nastave „u atmosferi potpune slobode duha” se ostvarila u znatnoj meri na univerzitetu, koji je Humbolt reformisao. Ključ u osmišljavanju odgovarajuće nauke je postao seminar, nastavni oblik, koji je od jednog daljeg saradnika iz Humboldtovog okruženja, Friedricha Augusta Wolfa, razvijen u takav oblik, koji zaista dozvoljava da se probudi naučni duh. Schleiermacher, kao i Humboldt, bili su upoznati sa Wolfom, kao i sa njegovim nastavnim oblikom. Wolfov seminar u Haleu, gde je predavao staru filozofiju, bio je usmeren ka tome, kao što je već u svojim koncepcijama 1787. godine formulisao (Jackstel, 1989, prema: Eberhardt, op.cit), da dovede studente do samostalnosti i da sami svoje znanje oforme. Tu im je davao naučne tekstove i originalne spise na raspolaganje i dozvoljavao im je da svoje učenje npr. diskurse na određene teme sami osmišljavaju. Uključivao ih je i u naučni rad. Wolf je tako stvorio prvi naučni seminar, koji će delovanjem Schleiermachera i Humbolta da postane uzor univerzitetske nastave budućnosti. Schleiermacher je u svojim „Povremenim razmišljanjima” prihvatao ideju seminara i zahtevao je da država podrži uvođenje istog. Njemu se činilo, da su ovi seminari rezervisani samo za krug izabranih studenata, a ne još za većinu, kao što će to biti kasnije. Schleiermacher važi i za osnivača prvog seminara novoosnovanog univerziteta u Berlinu, koji je 1812. godine započeo na Teološkom fakultetu svoj rad (šire o osnovnoj ideji seminarske didaktike videti: Clark, 1989, Kruse, 2005, 2006). Objašnjenje osnovne ideje seminarske nastave vidimo kod Zachera, koji zadatak seminara vidi tako što u običnom koledžu slušalac samo prihvata, dakle pasivan je. Međutim, seminar treba da podstakne studente na aktivnost, što podrazumeva najpre samodelanje, a korak dalje, širenjem vidokruga znanja, shvatanja i vežbom i samostalno da radi (Stacey, et. al, 2018).

Za jasniji pristup istorijskim korenima, a time i savremenim shvatanjima konstrukta kritičko mišljenje ne treba zanemariti činjenicu da se kao kontekst primene kritičkog mišljenja ne navodi samo nastava, nego i mnoštvo drugih situacija npr. u oblasti profesionalnog delovanja, u svakodnevnoj komunikaciji i suočavanju sa problemima i situacijama koje se prevazilaze, odnosno rešavaju kritičkim promišljanjima na koji se temelji odlučivanje. Buchberger (2012) navodi činjenice da ovako shvaćena kritika „doprinosi razvoju autonomnog, samosvesnog i celovitog pojedinca” (Buchberger, 2012). Za dalje zasnivanje

ovog pojma značajno je i da se kao osnovna karakteristika kritičkog mišljenja, pored analize i vrednovanja tvrdnje, pronalaženja opravdanja za njih, upoređivanja sa drugim tvrdnjama, tj. nalaženja mogućih prigovora, navodi i značaj zauzimanja određenog stava. Sa ovim se, uglavnom, autori različitih orijentacija nastave slažu, isticanjem da se podrazumeva da je studentovo zauzimanje stava o određenoj temi, pitanju ili problemu, zapravo, ključni momenat u ostvarivanju jednog višeg cilja; izraz celovitog sazrevanja u autonomnog i samosvojnog člana društvene zajednice. Buchberger (2023) iza ovoga zaključuje da je utoliko neobičnije, što se u diskursu o načinima praktičnog nastavnog rada, dakle učenja i poučavanja u vezi sa terminom kritičkog mišljenja pominje vežbanje, trening, veština, itd. Jer, kako autorka navodi (Buchberger, 2023) profesionalno delovanje ljudi u svakodnevnoj komunikaciji sa drugima, odnosno, svakodnevnom suočavanju sa problemima i situacijama, u kojima promišljanjima i prosuđivanjima treba doneti određene odluke, odnosno, u svakodnevnici razmene mišljenja i stavova u okviru nastavnog procesa, sve je drugo, samo ne vežbanje ili trening (šire videti u: Buchberger, 2012). Ovde se u fokus stavljaju stavovi koje ljudi zauzimaju, čak i samo u svakodnevnom životu i delovanju, a posebno u sferi teorije, koju sobom nose i generišu čitavu ličnost – sposobnosti, vrednosne sisteme, znanja, predrasude, emocije, itd. (Dimić, 2016). Tako su zagovornici ovako shvaćenog kritičkog mišljenja smatrali da se mišljenje, koje se definisalo kao „proces i rezultat bazičnog usvajanja i razumevanja informacija” ne iscrpljuje u ponavljanju onoga što se misli ili onoga što neko misli (Buchberger, 2012).

U novijim nastojanjima na kreiranju emancipatorne kulture učenja pominju se, kao izvorne teorijske koncepcije, i praktični primeri nastali u pokretu Nova škola, nastalom početkom 20. veka (Djui, Kerschensteiner, Clapared, Makarenko...), u kome se zauzima stav po kome se učeniku dodeljuje subjekatska pozicija, koja podrazumeva njegov aktivni stav u usvajanju znanja, a to znači delanje, promišljenje, zaključivanje i iznošenje vlastitih stavova (Buchberger, 2012). Pedagozi i danas, u nameri da razviju samoregulacione tokove učenja okreću se pomenutim primerima iz ove istorijske faze, zanemarujući da su prethodno pominjane nastavak ideja iz daleko ranijih perioda i da su iste, ako nije preostro reći, deformisane. Razlozi za to sagledavaju se u velikim promenama kroz koje je civilizacija prošla, te bi na ovom mestu, ipak, trebalo pomenuti nekoliko crtica, koje mogu biti inspiracija za pokretanje novih ideja u korist adekvatnog definisanja kritičkog mišljenja i traganja za načinima efikasnijeg podsticanja istog (Buchberger, 2012).

No, pre toga, pomenuće se činjenica koju navodi Dimić (Dimić, 2016), a koju pedagozi, verovatno zbog manjeg poznavanja filozofije zaobilaze, koja ukazuje na to da je obrazovna revolucija, koja je u Nemačkoj pokrenuta polovinom 18. veka, započela drugačijim shvatanjem kritike, prema kome se ova neposredno vezuje za dominantnu nastavnu metodu u visokom obrazovanju – seminarski oblik nastave, bila zasnovana na Kantovom shvatanju pojma kritike i koja dobija svoj puni značaj za civilizaciju tek kroz prosvetiteljsku kritiku predrasuda i autoriteta svih vrsta, imajući za cilj emancipaciju i autonomiju građanina od religijskih i političkih vlasti. Ovo je, dakle, jedna od ranijih istorijskih faza u razvoju ne samo kritičkog mišljenja, nego uopšte pedagoških ideja, u smislu potiskivanja reproduktivnog mišljenja na didaktičke margine. Dakle, pedagoške ideje u pokretu Nova škola nisu nove. Zapravo, kako Dimić (2016) pominje kao specifične metode sreću se i u Sokratovoj majeutici, Platonovoj Akademiji, Aristotelovom Liceju, krajem srednjeg veka na Teološkom univerzitetu u Parizu, 1737. godine, na univerzitetu u Göttingenu kod profesora J. M. Gesnera, C. G. Heynea i dr. Tako je kritičko mišljenje bilo primenjeno u visokoškolskoj nastavi daleko pre ideja pedagoškog pokreta Nove škole, te se argumenti za nova promišljanja o aktuelnim trendovima o pitanjima kritičkog mišljenja u aktuelnoj didaktičkoj teoriji i visokoškolskoj nastavi mogu posmatrati i iz ugla o seminaru kao novoj nastavnoj metodi i vezama ovoga sa pitanjem akademske slobode, kao pravog načina ulaska u temu o kritičkom mišljenju i

kontekstu korektnog okvira za diskurs o kritičkom mišljenju, koji ne ide u pravcu logike, kako je sugerisao Džon Džui i Nova škola u pedagogiji, nego kao pitanju ljudske slobode, dakle, daleko šire, kao mogućnosti slobodnog mišljenja i življenja u građanskom društvu (Dimić, 2016).

Prethodne napomene poznate su, uglavnom, didaktičarima, a oni su, kako je poznato, malo zastupljeni u obrazovnoj politici. Ostali, kojih je u visokom obrazovanju daleko više, uglavnom, nisu se sretali sa ovim činjenicama, što opravdava njihovo neshvatanje suštinskih karakteristika nastave u kojoj se podstiče razvoj autonomije kao osnova samoregulacije. Zato se, kako je prethodno pomenuto, u mnogim obrazovnim politikama sveta pominje kritičko mišljenje kao prioritetni cilj učenja i poučavanja, ali se od retorike do kurikuluma nije doseglo. Potvrdu za ovu konstataciju daju nalazi istraživanja o nivou razvoja kritičkog mišljenja. No, pre navođenja istih, zbog značaja suštine Humboltovih shvatanja i njihovog praktičnog izraza za bolje razumevanje pitanja vezanih za naslov ovog rada, daje se još nekoliko crtica Zacherovih didaktičkih zahvata. U Zacherovim idejama prepoznaje se favorizovanje seminara kao vida samostalnosti i autonomije u učenju, a to se postiže prvenstveno „vežbanjem”, i to posebno „kritikom teksta i objašnjenjem tekstova, referatima, kritikama, pojašnjavanjem naučnih i praktičnih pitanja, prikazima i pismenim obradama”. Ovo su bili načini pripreme za samostalne izrade naučnih radova, koja se posebno cenila zbog motivacije, jer je ta vrsta aktivnosti davala poseban doživljaj sopstvenog naučnog istraživanja. Zacher, uz prethodno, ne ignoriše sposobnost da se sadržaji dovoljno savladaju i da rezultat savladavanja bude jasno usmeno saopšten. Nakon prethodnog, moglo bi se primetiti da i danas imamo izvesne forme ovakvog vida osamostaljivanja studenata u toku usvajanja znanja, veština i sl., ali se za iste ne bi moglo reći da imaju i druge elemente koji su u Zacherovoj didaktici praktikovani, a koji se odnose na obaveze svih studenata u seminaru, dakle, bez izuzetaka, da sastave sopstvene naučne radove na istu temu i da ih stave na diskusiju, koja je podrazumevala da se i ostali studenti prethodno obaveste o temi seminara, kako bi mogli aktivno da se uključuju u diskusiju, tj. da kritički misle. Između 1812. i 1900. godine je oko 80 seminara osnovano na nemačkim univerzitetima, i u prirodno-naučnim disciplinama, kao, npr., u Bonnu, Halleu i Königsbergu (Olesko 1991: 92–109), u kojima su vežbe održane u laboratorijama i gde je pisanje služilo integraciji. Seminari su osnovani na zahtev visokih škola odlukom vlade, imali su sopstvena pravila i dobijali su posebne finansijske donacije. U 20. veku seminari gube svoj elitni karakter i postaju pravila predavanja za sve studente. Studije su tako organizovane, da je serija seminara dozvoljavala da se sposobnost izrade naučnih radova sukcesivno formira. Pored seminara, koji su imali egzemplarne, otvorene teme iz aktuelnih naučnih oblasti kao temu, postojala su i predavanja, koja prenose sistematsko znanje, koje je bilo osnova za ispite. Ali, srž nastave je bila sposobnost prenošenja kompetentnosti naučnog delovanja i mišljenja, čije se prisustvo proveravalo u seminarskim i završnim radovima. Seminari su bili, dakle, spoj, koji je Humbolt propagirao, istraživanja i predavanja i kako Šlajermaher (Schleiermacher, 2000) prenosi, bogatstvo da se istražuje, pronalazi i predstavi. Oduševljeno je prihvaćen ovaj oblik poučavanja kada je po prvi put 1882. godine primenjen u SAD, na Harvardu, gde je istoričar Ephraim, koji je vodio prvi seminar, proklamovao da student nije više primalac znanja drugih, nego istraživač, otkrivač i stvaralac (Russell, Stone, 2002). Tako su i u SAD-u uvedeni seminari na univerzitetima, osmišljeni po nemačkom uzoru (Russell, Stone, 2002).

Prethodni kratak istorijski okvir potreban je da se shvati suština procesa i toka razvoja autonomije učenja i poučavanja u vidu nastave koja omogućuje podsticanje razvoja kritičkog mišljenja, a posebno je značajna zbog uočavanja stila nastavnog rada koji se danas još uvek više retorički zagovara, nego što se u praksi ostvaruje, zbog sistemskih okvira standarda koji nameću ograničenja za ovakve pristupe učenju i poučavanju (opterećenje nastavnika časovima, brojem studenata, iscepkanost predmeta, broj ispita...). Opravdano se

pokreće kritika istog, a posebno nerazumevanje suštinskih karakteristika kompletnih nastojanja, kojima se otvara prostor za kritičke tonove poput „Bolonjski proces kao korset” (Lismann, 2006). Važna je napomena da se očekivanja od univerziteta nekad i sada razlikuju. Kako je prethodno pomenuto, treba imati u vidu da je u vreme Humbolta i Šlajermahera (Schleiermacher), između ostalog, ovakav vid nastave bio predviđen za sposobnije studente, a danas se u evropskim planovima za obrazovanje do 2030. godine pominje cilj da 50% populacije završi visoko obrazovanje. Takođe je bitno konstatovati i da vidovi učenja i poučavanja koji imaju karakter autonomije i vode ka samoregulaciji, sa predznacima slobode i podsticanja kritičkog mišljenja nisu novi, da je veliki deo ideja Humbolta i pomenutih prethodnika, od njegovog vremena utkan u nastavni rad, ali da novi ciljevi obrazovanja očekuju nove načine primene istog, jaču didaktičku i psihološku opremljenost univerzitetskih nastavnika, kao i veću posvećenost prethodnih stupnjeva obrazovanja ovim pitanjima.

Definisanje konstituenata konstrukta kritičko mišljenje

U zaključnom osvrtu na istorijski aspekt pitanja razvoja značenja pojma kritičko mišljenje, a posebno za didaktički aspekt, koji ima mesto suštinske odrednice razlika u današnjim pristupima definisanju pojma kritičkog mišljenja, pomenuće se nekoliko crtica iz različitih pristupa u definisanju ovog konstrukta. Tako, saglasno već pomenutom, Dimić (2023) navodi da se u anglosaksonskim obrazovnim sistemima pitanje kritičkog mišljenja tretira, uglavnom, u okviru logike, a da obrazovna revolucija, koja je u Nemačkoj započela polovinom 18. veka, ima drugačije shvatanje kritike, prema kome se ono vezuje za kritičko mišljenje vezano za novu nastavnu metodu u visokom obrazovanju – seminarski oblik nastave, kao praktični izraz suštine formiranja istog tokom učenja i poučavanja. Suština ove novine u visokoškolskoj nastavi je zasnovana na Kantovom shvatanju pojma kritike, čije filozofsko značenje ima širok radijus shvatanja i odnosi se na kritiku predrasuda i autoriteta svih vrsta, sa krajnjim ciljem viđenim u emancipaciji i autonomiji građanina od religijskih i političkih vlasti (Dimić, 2023). Prethodni kratak osvrt na Kantovo shvatanje pojma kritike neophodan je da bi se imalo na umu da je kritičko mišljenje bilo i ostalo u domenu filozofije, iako se danas sve više njime bave psiholozi i didaktičari, koji ne bi trebalo da prenebregnu filozofski aspekt, bez koga se, kako Dimić (2023) pominje, danas u univerzitetskoj nastavi za razvoj kritičkog mišljenja predviđaju kurikulumi, koji su zapravo kursevi kritičkog mišljenja u čijoj je suštini tradicionalna logika, odnosno, silogističko zaključivanje. A, kako je prethodno pomenuto, samo forma je tu, a istinskog kritičkog sadržaja u kursovima kritičkog mišljenja zapravo nema (Dimić, 2023). Dakle, razlike između prvobitnog shvatanja konstrukta kritičkog mišljenja, shvaćenog u Kantovom smislu, i ovoga što se danas širom sveta u poslednjih deceniju, dve na univerzitetima na kursovima govori kao o veštini, kao i o pozitivnoj i negativnoj kritici, veoma su značajne.

Pojam kritike ima sasvim drugačiji smisao u izvornom, kantovskom kontekstu, jer on u Kantovom smislu nije shvaćen kao veština, niti se u kontekstu Kantove filozofije kritika deli na pozitivnu, odnosno, negativnu (Dimić, 2023). Dakle, dalo bi se zaključiti da se shvatanje pojma *kritičko mišljenje* danas u izvesnom smislu koristi drugačije od izvornog značenja u naučnom i filozofskom smislu na početku modernog doba, dakle, u drugoj polovini 19. veka (Dimić, 2023). Ovo treba pomenuti, jer se isto zanemaruje i stvara pogrešnu sliku shvatanja o kritičkom mišljenju, odnosno tu se vide koreni razlika u pristupima, odabiru i definisanju konstituenata ovog konstrukta, a ovo se dalje manifestuje u razlikama u pristupu merenju, izradi instrumenata i dr.

Dalje je za razumevanje shvatanja konstrukta kritičkog mišljenja značajno pomenuti da se danas ovom konstruktu posvećuje sve više pažnje u ciljevima vaspitanja i obrazovanja sa obrazloženjem potreba čoveka da se snađe u neoliberalno uređenom svetu koji je sve manje

predvidiv, promenljiv, nesiguran i neodređen, u kome države imaju sve manje socijalnu funkciju, tako da građani treba da imaju izgrađeno kritičko mišljenje za racionalne odluke koje treba doneti. Dakle, da ovladaju veštinama koje savremeno građansko društvo očekuje. Kratko rečeno, da budu dobro informisani i sposobni da donose racionalne odluke (Facione, 2013), što bi trebalo da doprinese poboljšanju demokratije u civilnom društvu, da omogući bolje uređene, pravednije društvene odnose. Bitna je konstatacija da se malo govori o značaju znanja za kritičko mišljenje, tako da cilj zvuči kao fraza, posebno ako se zna kako ostvarivanje ovog cilja izgleda u praksi. Uz prethodno, pominje se i potreba vezana za činjenicu da postoji pretrpanost informacijama, koje danas podrazumevaju veliki stepen selekcije, evaluacije i sl., jer je već svima jasno da inflacija informacija opterećena raznim vidovima manipulacija traži kritičko preispitivanje istih (Pešić, 2003; 2013). Ovo su razlozi koji su veštine kritičkog mišljenja pretvorili u terapiju i smestili u priručnike, treninge, vežbe, kojima bi trebalo da se, ponavljanjem određenih primera, uči kritičko mišljenje.

Najčešće se u definisanju konstrukta kritičko mišljenje koriste *analiza, prosuđivanje i vrednovanje nekog predmeta* (Buchberger, 2012). No, u anglosaksonskoj filozofskoj tradiciji, Džui, kao začetnik ovoga shvatanja kritičkog mišljenja, isto definiše kao *aktivan, istrajan i temeljit proces razmatranja verovanja ili bilo kojih formi znanja u svetlu pretpostavki koje to verovanje podržavaju*. Pritom je bitno istaći da isti autor smatra da je za razvijanje kritičkog mišljenja potreban „trening misli” (Dewey, 1910).

Iza prethodnog ostaje otvoreno pitanje definisanja konstrukta kritičko mišljenje, a u okviru ovoga i njegovih konstituenata. Istraživači na ovom polju se, uglavnom, slažu oko konstatacije da u definisanju pojma kritičko mišljenje postoje velike razlike i to kako među teoretičarima različitih orijentacija (Ennis, 1987; Facione, 2010; Pešić (2003, 2008, 2011), tako i među analizatorima različitih konceptualizacija kritičkog mišljenja. U diskursu ovih pitanja, uglavnom, pominju se razlike u izboru ključnih konstituenata u definisanju ovog pojma. Prema mišljenju nekih autora (Paul i Elder, 2004), kritičko mišljenje je *samovođeno, samokontrolisano i samokorigujuće mišljenje koje zahteva stroge standarde promišljenih postupaka i nameće delotvornu komunikaciju i sposobnost rešavanja problema*. Tako pominju da je kritičko mišljenje neophodan uslov za efikasno rešavanje problema i da se koristi u različitim fazama tog procesa (Mirkov i Pešić, 2012). Neki autori, kao značajna svojstva ovog pojma izdvajaju: nezavisnost u mišljenju, utemeljenost na informaciji, zasnovanost na postavljanju pitanja i formulisanju problema, pri čemu naglašavaju da je bitno da se uzima u obzir da se polazi od postavke koja se dalje preispituje u odnosu na drugačija stanovišta, kako bi se potom na osnovu promišljene argumentacije zauzeo stav (Stelle i dr., 2001a; Majdak i Ajduković, 2003; prema: Bjelanović Dijanić, 2012).

Za naslov ovog teksta, a time i za opredeljenje za izbor instrumenata kojima se snima kritičko mišljenje, značajna su i shvatanja Kurfissa (1988, prema: Kruse, 2011) koji označava kritičko razmišljanje kao *racionalan odgovor na pitanja na koja se ne mogu odgovoriti konkretno i za koja sve relevantne informacije nisu dostupne*. Kritičko razmišljanje je ovde identično sa *racionalnim, osnovanim ophođenjem otvorenih pitanja*. Kurfiss (1988) definiše konsekvantno da je kritično razmišljanje *način postupanja, koji smerano cilja da se nesigurnost smanji pažljivim proverama svih raspoloživih informacija, ako se kritičko razmišljanje označava kao istraga čija je namena da istraži situaciju, fenomen, pitanje ili problem da se dostigne hipoteza ili zaključak o tome koji sadrži sve dostupne informacije i koji zato može da bude ubedljivo opravdan* (Kurfiss, 1988).

Ovde je kritičko razmišljanje *racionalan, pažljiv i temeljan način ophođenja sa informacijama, sa ciljem da se dospe do iskaza, koji su primereni postojećim informacijama*. Kritičko razmišljanje se predstavlja kao naučno delovanje (*investigation*), a ne kao oblik kognitivnog procesa. Za ovakvo delovanje je karakteristično, kako Kurfiss objašnjava dalje, da se *sve pretpostavke objasne, da se sve tačke gledišta agresivno pretraže i da se na sve*

obradi pažnja, da ne bi istraživanja otišla samo u jedan smer. Kritičko razmišljanje je u Kurfissovim definicijama, uglavnom, *identično sa naučnim razmišljanjem i delovanjem*. Ovo odgovara uobičajenom, naučnom ophođenju, ali se ne može tako primeniti u svim kontekstima (i praktičari treba da razmišljaju kritički, i nastava treba da prenosi kritičko razmišljanje). U Wikipediji se kritičko razmišljanje ovako definiše: *Kritičko razmišljanje sadrži mentalni proces evaluacije analize evaluacije, informacija, delimičnih izjava ili odnosa koje ljudi imaju kao istinite u ponudi. U obliku procesa refleksije iznad značenja izjave, ispitujući ponuđene dokaze i rasuđivanje, i formiranje presude o činjenicama* (2006). U ovoj definiciji se najpre naglašava činjenica da je kritičko razmišljanje mentalni proces refleksija iskaza, a ne oblik delovanja. Ovde se radi primarno o *ophođenju sa iskazima istinitosti, sa ophođenjem dokaza i sa procenama činjenica*. Takođe je značajno imati na umu konstataciju da *kritičko razmišljanje ima svoju osnovu u intelektualnim vrednostima koje idu ispod podele predmeta i koje sadrže: jasnoću, tačnost, preciznost, dokaze, temeljnost i poštenje* (2006). Dakle, kritičko razmišljanje se ovde ne smešta samo u tipične naučne oblike dobiti informacija kao što su posmatranje, iskustvo, argumenti i komunikacija, nego i u intelektualne vrednosti kao što je jasnoća, tačnost, preciznost, osnovanost, pažnja i poštenje. Radi se, dakle, o merilima kvaliteta razmišljanja.

Drugačije je akcentovana definicija Paula i Eldera (2006, prema: Kruse, 2011) koji smatra da je *kritičko razmišljanje način razmišljanja (važi za sve predmete, sadržaje ili probleme), kod kojeg neka osoba pojačava kvalitet razmišljanja, tako što sebi stavi u zadatak, da sadržajno prati inherentne strukture razmišljanja i da ih meri po intelektualnim normama*. Ovde se naročito ističu aspekti samoupravljanja i samorefleksije razmišljanja, u zavisnosti sa praćenjem intelektualnih normi. Kritičko razmišljanje je svesno razmišljanje, za koje oni kažu: „Kritičko razmišljanje znači ukratko: samoupravljujuće, samodisciplinovano, samopregledno i samoispravljujuće razmišljanje. Pretpostavlja vladanje strogih kriterijuma kvaliteta. Vodi do delujućih sposobnosti u komunikaciji i rešavanju problema i do trajne obaveze da se urođen egoizam, odnosno grupni egoizam prevaziđe” (Paul, & Edler, op. cit, 124; prema: Kruse, op. cit.). Dakle, Paul i Elder naglašavaju, takođe, značaj merila kvaliteta. Oni dopunjuju određivanje pojma time, što dodaju socijalne aspekte kao što su „sposobnosti za komunikaciju i sposobnost za pronalaženje problema”, *kao i sposobnost da shvate svoje interesne pozicije i da mogu da sagledaju njihovo delovanje na razmišljanje*. Drugačije nego u ranije referisanim pozicijama, oni vide kritičko razmišljanje kao nezavisno od domena ili discipline, u kojoj se pojavljuje. Ovom mišljenju se danas često protivureči (Willingham, 2007). Ideal kritičkog razmišljanja formuliše „American Philosophical Association” u svojoj Delphi-studiji (Facione, 1990), u kojoj skreće pogled od kritičkog razmišljanja kao procesa ka kritičkom misliocu kao osobi: *Ideal kritičkog mislioca je uobičajena radoznalost, dobra informisanost, proverljivost razuma, otvorene misli, fleksibilnost, pošteno razmišljanje u evaluacijama, poštenje u suočavanju ličnih predrasuda, obazrivost u donošenju odluka, volja za ponovnim razmatranjem, jasnoća u pitanjima, red u kompleksnim stvarima, marljivost u traženju relevantnih informacija, odgovornost u razvrstavanju kriterijuma, fokusiranost na istragu i upornost u traženju rešenja koja su isto toliko precizna za subjekat, kao i za okolnosti dozvoljavanja istrage* (Facione, 1990). U ovoj studiji stoje dva sržna elementa kritičkog razmišljanja kao značajna: *kognitivne kompetentnosti i afektivne dispozicije, od kojih se jedna pripisuje procesualnoj, a druga dispozicionalnoj strani kritičkog razmišljanja*. Da one obe idu držeći se za ruku, nisu eksperti sigurni. Trećina od njih je htela, što se tiče kritičkog razmišljanja kao procedure, da se striktno odredi ono što se odnosi na kritičkog mislioca kao osobe. To da je procesualna strana odlučujuća, su se svi složili. Ako se želi kritičko razmišljanje predavati, onda se unisono moraju oba aspekta posmatrati. Facione (1990) smatra da je neophodno da se u razvijanju kritičkog razmišljanja veštine kombinuju sa negovanjem dispozicija koje dosledno doprinose korisnim uvidima i koji su baza racionalnog

demokratskog društva (Facione, 1990). Kritičko razmišljanje se, dakle, po ovom shvatanju, *ne može samo na osnovu postupanja (razmišljanje, argumenti, dobijanje informacija) opisati, nego zahteva, izvan toga, kompetentnosti, stavove i pristupe osobe koja razmišlja*. To je deo obuhvatnog obrazovanja u demokratskom društvu, koje se zasniva na racionalnosti.

Prethodne definicije ukazuju na to da kritičko razmišljanje nije jednostavan i jednodimenzionalni pojam. To je zbirni pojam svih pokušaja da se razmišljanje precizira, kontroliše i osigura od grešaka, a polaze od osobe koja svesno deluje i misli. Kritičko razmišljanje nije samo naučna, nego i društvena potreba. Ima kognitivne, metodološke, etičke, socijalne i emotivne odnose. Ne može se razviti odvojeno od ličnosti, koja treba da ga praktikuje. Kritičko razmišljanje je šire shvaćeno nego pojam „naučno razmišljanje”, iako se oba pojma u nauci često koriste kao sinonim. Kritičko razmišljanje je izvan toga i značajan je cilj obrazovanja koji se sastoji u tome da se razvija kroz razne oblike svesnog uticaja na kvalitet razmišljanja, samostalnost donošenja odluka i racionalnost delovanja. Polazna tačka kritičkog razmišljanja treba da se nalazi već u osnovnoj školi (Kuhn, 1991; prema: Gojkov, 2013).

Dakle, kako se da zaključiti, ovaj konstrukt nije do sada jednoznačno određen, postoje još uvek, i pored velikog interesovanja na raznim poljima istraživanja, značajne nesaglasnosti. Tako se često u razjašnjavanju ovog konstrukta navode konstatacije šta nije kritičko mišljenje, nego obratno. Ono što se obično prihvata kao nekritičko mišljenje je sledeće:

- momentalno prihvatanje ideje koja se prezentuje kao rešenje nekog problema nije kritičko mišljenje;
- trajno obustavljanje zaključivanja ili suđenja, u svrhu sumnjavanja o mogućem rešenju, nije kritičko mišljenje;
- kritika vođena dogmatički utvrđenim političkim ili religioznim ideologijama nije kritičko mišljenje;
- izvođenje zaključka na osnovu datih dokumenata ili podataka korišćenjem algoritama nije kritičko mišljenje.

Ako se odvoje prethodne konstatacije oko kojih se nije moglo reći da postoji konsenzus u odgovoru na pitanje šta nije suština pojma kritičko mišljenje, moglo bi se konstatovati da se često kao odrednice ovog konstrukta navode sledeće: pažljivo ciljem – orijentisano mišljenje za koje se vezuju pitanja cilja i obima (Dewey, 1910), da se redukuje na pojedinca i njegove opservacije i eksperimente; da je važnije imati formirano mišljenje po pitanju nekog predmeta, odnosno problema (Lipmann, 1988; Facione, 1990); da bi krajnji cilj kritičkog mišljenja trebala biti akcija, da su značajna i uverenja (Ennis, 1996); da se pri konceptualizaciji posebno treba da posvetiti primeni analize, sinteze, i evaluacije (Paul, 1993). Zatim, neki autori ističu fokusiranje na zaključak tokom misaonog procesa (Dewey, 1933; McPeck, 1994), a neki autori posebnu pažnju poklanjaju emotivnom aspektu (Siegel, 1988). Dakle, nastojanja autora imaju još uvek dosta prostora u traganju za utvrđivanjem konstituenata ovog konstrukta koji bi pomogao pedagozima da, uz sigurnu definisanje konstrukta kritičko mišljenje, a to znači i konsenzusa oko konstituenti istog tragaju dalje za didaktičkim sistemima podsticanja razvoja istog. Za sada je ono u dokumentima kojima se regulišu kriterijumi i standardi koje taj proces uključuje dosta simplifikirano i uopšteno, svedeno na usvajanje znanja, sposobnosti i primenu kritičkog mišljenja. Tako kritički tonovi ukazuju na nedostatke poput moralne komponente i svođenje na razvoj intelektualnih sposobnosti (Dewey, 1910). Ennis navodi da obrazovni programi pažnju uglavnom posvećuju intelektualnom aspektu kritičkog mišljenja, a ne i dostojanstvu i vrednostima svake osobe, što predstavlja deficitan, a možda čak i opasan pristup ovakvom pristupu kritičkog mišljenja (Ennis, 1996, a, b).

Savremeni autori u istraživanju kritičkog mišljenja dolaze do saznanja da je definisanje istog u literaturi iscrpljujući posao u smislu sinhronizacije, traganja za deskriptorima pojma oko kojih se većina istraživača slaže. Postoji utisak da su razlike u definisanju tolike da ima definicija koliko i autora koji se bave konceptualizacijom definicije ovog pojma, ili bar onoliko koliko ima programa dizajniranih za razvoj kritičkog mišljenja. Takođe je značajna napomena da je u okviru pojmovne konceptualizacije kritičko mišljenje kao osvešćeno evaluativno mišljenje osetljivo na kontekst (Pavlović, et. al, 2000), s tim što se u širem obrazlaganju ovog koncepta navodi da kritička misao podrazumeva zasnovanost procene procesa na određenim kriterijumima. Takođe je važno imati na umu da se podrazumeva ne samo logička neophodnost, nego i kontekstualna osetljivost (Pavlović, et. al, 2000). U konceptualno definisanje ovog pojma spada i svest o sopstvenom kognitivnom funkcionisanju, kao i sposobnost prepoznavanja i razumevanja sopstvenih i tuđih emocija (Pavlović, et. al, 2000). Iza prethodnog nailazi se na zapažanja da nije retkost da se kritičko mišljenje izjednačava sa neformalnom logikom, jer se ona bavi rezonovanjem koje je zavisno od konteksta. Otuda u praksi prethodno pominjani kursevi za trening kritičkog mišljenja u čijoj je suštini tradicionalna logika, odnosno, silogističko zaključivanje, a, kako je prethodno primećeno (Dimić, 2023) u njima je prisutna samo forma, a istinskog kritičkog sadržaja u kursevima kritičkog mišljenja zapravo nema. Kao argumentacija ove konstatacije navodi se studiozno odabranih nekoliko definicija kritičkog mišljenja za koje bi se moglo reći da svaka od njih, uglavnom, udovoljava po svojim odrednicama onome što se suštinski odnosi na pojam kritičkog mišljenja, ali se terminološki definiše na razne načine, uz manje ili više kondenzovanih termina i u izboru pojmova koji se smatraju dominantnim. Autorka Pavlović (Pavlović, et. al., 2000) primećuje da se iste često koriste i time zaključuju o njihovoj verovatnoj prihvatljivosti, a za koautore ovog teksta prihvatljive su zbog suštinskih odrednica koje su se našle u testu kritičkog mišljenja, korišćenom u istraživanju koje se u ovom tekstu prikazuje, a odnose se na sledeće:

- veština davanja racionalnih argumenata za nečije ponašanje, ili slaganje sa nečijim uverenjem; kao dispozicioni elementi ovog shvatanja navode se spremnost na postavljanje pitanja i produkcija pretpostavki (Chapman, 1989);
- kognitivno-afektivna aktivnost sa predznakom selekcionisane kombinacije veština i strategija koje su pomoć pri obradi informacija u skladu sa logičkim pravilima, a funkcija sveg prethodnog je sposobnost pojedinca da se distancira od sopstvenih ubeđenja i predrasuda, kako bi došao do dobro zasnovanih logičkih zaključaka, odnosno pojmova i izbora pravih rešenja pri rešavanju određenih pitanja, odnosno problema (Matsgouras, 1992);
- razumno reflektivno mišljenje fokusirano na odlučivanje o verodostojnosti određenih izjava (Ennis, 1987);
- čine ga mentalni procesi, strategije i predstavljanja pri rešavanju problema, donošenju odluka i sticanju novih pojmova (Sternberg, 1985);
- mišljenje koje olakšava prosuđivanje, zasnovanošću na kriterijumima, samokorigovanju i osetljivošću na kontekst (Lipman, 1991);
- vrednovanje zaključaka putem logičkog i sistematičkog istraživanja problema, dokaza i rešenja Woolfolk (1998);
- mišljenje o mišljenju i evaluacija ličnog mišljenja, osećanja i ponašanja, što omogućuje da se pojašnjava i unapređuje mišljenje (Huffman, 1994);
- kognitivna strategija stalnog proveravanja, tj. testiranja mogućih rešenja (Drever, 1979).

Prethodno navedene definicije koristile su autorke (Pavlović, et. al, 2000) za sumiranje značajnih odrednica i, kako same navode u šumi kondenzovanih, a relevantnih

informacija, apstrahovale su sadržinske odrednice u tri dimenzije, čije se suštine dalje daju u kratkim crtama:

- *Struktura kritičkog mišljenja* – sposobnosti i veštine različitog nivoa opštosti kao konstitutivni elementi kritičkog mišljenja; kompleksnost prethodnog podrazumeva širok opseg, ili listu konstituenata istog; broj i vrsta konstitutivnih sposobnosti obično se bira u skladu sa programskim ciljevima.
- *Područja primene* – područje primene kritičkog mišljenja je jedna od podrazumevanih, neophodnih strategija u definisanju ovog pojma, a među najčešće korišćenim su: obrada informacija, rešavanje problema, donošenje odluka, usvajanje i konstrukcija znanja.
- *Definišuće karakteristike* – neophodna logička zasnovanost, što znači da mišljenje ne odstupa, ili da je u skladu sa pravilima formalne logike, osetljivost za kontekst, kao i metakognitivni uvid u rok i rezultate mišljenja, ili svest o sopstvenom toku mišljenja i rezultatu istog.

Nakon prethodnih analiza Pavlović, et. al (2000) se opredeljuju za sledeću definisuju kritičkog mišljenja: *Kritičko mišljenje je osvešćeno evaluativno mišljenje osetljivo na kontekst*, obrazlažući istu studioznom argumentacijom. Za ovo istraživanje je obrazloženo koje autorke daju za svaku dimenziju značajno, jer zalazi u suštinu karakteristika koje su u ovako kondenzovanoj definiciji date.

- Na prvo mesto stavlja se *evaluativnost kritičkog mišljenja* kao esencijalna komponenta istog, a odnosi se na *procenjivanje, vrednovanje misaonih procesa i produkata na osnovu logički zasnovanih pravila i u odnosu na kontekst*. Dakle, suštinska odrednica koja kritičko mišljenje razlikuje od drugih, „običnih” misaonih oblika (kreativno – divergencija...) je evaluacija misaonih procesa i produkata, ličnih, a i drugih.
- Za kontekstualnost kritičkog mišljenja kao značajnu, i možda najkompleksniju odrednicu bitno je imati u vidu da kritičko mišljenje u evaluaciji uzima u obzir sistem ukupnih postojećih znanja uverenja i stavova, *koja ne zavise samo od čvrstih pravila formalne logike, nego i od celokupnog znanja koje je osmišljeno ukupnim kontekstom u vremenskim okvirima u kojima se sa ukupnim promenama u hodu menjaju i znanja, vrednosti, stavovi i sl.* (Pavlović, et. al, 2000).

Kao značajnu vrstu konteksta za kritičko mišljenje, Pavlović, et. al (2000) pažnju posvećuju *individualnom kontekstu*. Pod ovim autorke podrazumevaju individualne dispozicije, kompetencije, podrazumevajući pod ovim znanje svih nivoa, a zatim i dinamičke karakteristike, poput motivacije. U vrste konteksta ili *domena, oblasti određene kontekstom svrstavaju se i školski predmeti ili naučne oblasti*. Proces konstrukcije znanja u određenoj oblasti u tesnoj je vezi sa sticanjem kritičkog mišljenja u istoj (Pavlović, et. al, 2000). *Kulturni kontekst*, kao okvir, okruženje je i izvor iz koga se usvajaju, stiču prethodni aspekt konteksta, koji u isto vreme znače osnovu za formiranje vrednosnih sistema, stavova, navika, tradicija, stereotipa..., a iz ovoga, kako to autorke definišu, dekodiramo životno iskustvo u skladu sa onim što smo usvojili iz kulturnog konteksta kome pripadamo (Pavlović, et.al (2000). Uz prethodno, za razumevanje suštine i kompleksnosti kritičkog mišljenja, značajan deo u definisanju konstrukta, kao važna odrednica istog kod većine autora (Pavlović, et. al, 2000) navodi se metakognicija, koja se definiše kao svest o sopstvenom kognitivnom funkcionisanju, kao i kogniciji uopšte, o njenim dometima, a i ograničenjima (šire videti: Kovač Cerović, 1998). Za metakogniciju u okviru razmatranja shvatanja suštine i značaja kritičkog mišljenja važno je imati u vidu i metakognitivne strategije, koje kao pristupi imaju funkciju u rešavanju problema (Gojkov i Stojanović, 2011; Gojkov, 2013).

Pored prethodnog fokusiranja na kognitivne faktore koji se najčešće navode kao značajne odrednice konstrukta kritičko mišljenje, dakle, određuju njegovu suštinu i razliku u

odnosu na druge forme mišljenja i u osnovi su njegovog funkcionisanja, značajno je imati na umu da se ono manifestuje zajedno sa socijalno-emocionalnim i motivacionim konstituentama, koje se manifestuju, kako je prethodno pominjano, u sposobnostima, stavovima, vrednostima i obrascima ponašanja, za koja se smatra da, kao i kognitivne sposobnosti, imaju široke mogućnosti za podsticanje razvoja (šire o značaju kulturnog konteksta za razvoj kritičkog mišljenja: Feuerstein, & Miller, 1980).

Obim rada ne dozvoljava šire bavljenje značajem motivacije, emocija, etičkog aspekta kritičkog mišljenja, stavova i vrednosti, kao ni karakteristikama mišljenja višeg reda (apstraktnost, nealgoritmičnost, kompleksnost, voljnost, disciplinovanost), formalnom logikom, mišljenjem logičke greške, neformalnom logikom...), čiji je značaj ne manje prisutan u razumevanju konstrukta kritičko mišljenje, konceptualnom razradom pojma i određivanjem njegovog mesta u mreži srodnih i relevantnih pojmova i „umrežavanju” sa drugim pojmovima, značajnim za razumevanje suštine kritičkog mišljenja, a posle ovoga posebno za pokušaje merenja manifestacije istog, ili izrade kurikulumu ili izbor strategija i instrukcija kojima bi se isto nastojalo podsticati (šire videti: Pavlović, et. al, 2000; Buchberger, 2012), te će se dalje dati samo još nekoliko crtica za koje se smatra da mogu pomoći u ostvarivanju cilja istraživanja čiji se nalazi dalje predstavljaju, odnosno razumevanju nalaza istog.

Tako Buchbergerova (Buchberger, 2012) kao osnovne karakteristike kritičkog mišljenja, osim analize i vrednovanja tvrdnje, pronalaženja opravdanja za njih, upoređivanja sa drugim tvrdnjama, odnosno, nalaženja mogućih prigovora, navodi i zauzimanje određenog stava, smatrajući da je studentovo, odnosno, učenikovo zauzimanje stava o određenoj temi, pitanju ili problemu, ključni momenat u ostvarivanju višeg cilja, odnosno celovitom sazrevanju, autonomiji i samosvojnosti u smislu zrelog i odgovornog člana društvene zajednice. Na osnovu prethodnog, ista se autorka, kao i prethodno pominjani autori, suprotstavlja shvatanjima o načinu na koji se odvija praksa kritičkog mišljenja i koriste termini poput vežbanje, trening, veština, i sl., smatrajući da profesionalno delovanje pojedinaca u svakodnevnoj komunikaciji sa drugima, a time i u svakodnevnom suočavanju sa problemima i situacijama, u kojima na osnovu promišljanja i prosuđivanja treba doneti odluka, odnosno, što srećemo i u svakodnevnoj razmeni mišljenja i stavova u okviru nastavnog procesa, sve su drugo samo ne vežbanje ili trening (Buchberger, 2012). U ovom se shvatanju nalaze potvrde mišljenja drugih autora da se stavovi koje ljudi zauzimaju, čak i samo u svakodnevnom životu i delovanju, a posebno u sferi teorije, za sobom povlače, nose i generišu čitavu ljudsku ličnost – sposobnosti, vrednosne sisteme, znanja, predrasude, emocije i sl. Za ovo je posebno značajno imati na umu činjenicu da živimo u svetu neizvesnosti, stalnih promena, brzog tehnološkog napretka, sukoba različitih vrednosti i neprestane izloženosti pojedinca velikim količinama informacija različite verodostojnosti, kritičko mišljenje postaje nezaobilazan deo vaspitanja i obrazovanja svakog pojedinca, te se zato i stavlja na prvo mesto visokoškolske nastave, kao i prethodnih stepena obrazovanja.

Disciplinirano mišljenje i sposobnost odgovornog učešća u raspravama postaje gotovo deo svakodnevice, jer intelektualni standardi poput jasnoće, preciznosti, tačnosti, relevantnosti, konzistentnosti, logičke valjanosti, celovitosti i nepristrasnosti su u osnovi razrešenja najobičnijih svakidašnjih, a za intelektualne rasprave u akademskim krugovima su podrazumevani. Sve ovo čini kritičko mišljenje osnovnim sredstvom, pre svega, same filozofije koja se, između ostalog, bavi ambicijom razlikovanja znanja (episteme) od dogme. Već kod Sokrata uviđamo napor uložen u sticanje ispravnih spoznaja, te nastojanje osveščivanja sugrađana majeutikama kako bi postali bolji, jer za njega je znanje vrlina, te kao takvo ima i etičku ulogu.

Nakon burnog perioda entuzijazma 19. veka, u kojem se primena naučnih metoda činila garantom za postojanje važećeg znanja i gde su se naučna saznanja branila od spoljnih napada, došlo se u 20. veku do kritičnijeg stava same nauke. Predstava o linearnom, stalnom

razvoju znanja je ustuknula konceptu u kom inovacija nastaje iz diskontinuiteta, u kome manje i veće revolucije zamenjuju stalne forme razmišljanja, Kuhn (Kuhn, 1991) ih naziva „paradigmama” i s vremena na vreme se zamenjuju novim. I Poperov (Popper, 1973) kritičan racionalizam sadrži predstavu da je naučno saznanje proizvod stalnih testiranja teorijskih postulata. On zato zahteva osnovni kritički stav prema svom naučnom znanju. Drugu polaznu tačku i drugačija rešenja nego Kuhnova i Popperova je zastupala kritička teorija Horkheimera i Adorna, nazvana i Frankfurtska škola, koja je usled „pada na kolena” mnogih nemačkih naučnika pred nacionalnim socijalizmom nauke, nametnula obavezu prema samokritici i kritici društva (Behrens, 2002; Bohmann, 2005; prema: Kruse, 2005). Nadograđujući se na Marksovu analizu društva, nisu samo kritikovali, nego su činili i promene postojećih odnosa sržnim tačkama društveno-naučnog stvaranja teorije. Umesto slobode dobara i neutralnosti zahtevali su politički angažman i ličnu emancipaciju. Njihov kredo je bio, da razum mora biti praktičan, stranački i demokratski, što je, uglavnom, značajno obeležilo shvatanje kritičkog razmišljanja u Nemačkoj 60-tih i 70-tih godina, ali ga tako i svelo na društveno-kritičko razmišljanje. U drugom smislu je Feyerabend (1975) učinio kritički element u nauci nosećim principom, kada je odvrćao veru u realnost stalnog metodološkog pristupa u nauci, a smatrao skretanje, odnosno probijanje pravila (i time odstupanje od onog, što se od većine smatra u datom vremenu razumnim postupkom) najznačajnijom osnovom novog naučnog pristupa. Sa ovim usmeravanjem, koje je teorijski-spoznajno, probilo se i shvatanje, da naučno razmišljanje nije jedinstvena celina, nego disciplinski-specifično, istorijski oblikovan oblik razmišljanja. Ova pluralizacija oblika razmišljanja je, naravno, bila rezultat diferencijacije samih naučnih disciplina. Kritičko razmišljanje je postalo u tom rastvaranju celine nauke, obuhvatni pojam za sve oblike, koji kontrolišu kvalitet razmišljanja i koji ga optimalizuju. Za naslov ovog teksta značajno je da je ovo postalo novi sastavni deo nauke, u kojem se mogu, prema O. Kruseu (Kruse, 2011), naći sledeći elementi mišljenja s različitim značajem i vrednosnom težinom. Među njima je i kritičko mišljenje, kao poseban element mišljenja, uz ostale za koje bi se moglo reći da su u prethodnim razmatranjima ovog konstrukta činili u izvesnom smislu elemente, ili čak definisanje pojmova kritičkog mišljenja. Kraći opisi istih daju se radi uvida u različitost i kompleksnost ovog konstrukta:

- *Logično razmišljanje*: još od Aristotelovog formulisanja logike jedan od najznačajnijih instrumenata kritičkog razmišljanja i osnova argumentacije. Svaki način instrukcije kritičkog razmišljanja, mora da se upusti u to šta su argumenti, kako se zasnivaju i kako se iz pretpostavki mogu doneti zaključci. I zaključci, koji su pod pitanjem ili pogrešni, važan su deo logičkog pristupa u kritičkom razmišljanju.
- *Skeptično razmišljanje*: već u Antici Empiricus Sextusa (2002), skepsa je predstavljena kao srž filozofske nauke, te označava oblik razmišljanja, koja sumnju podiže kao najvažniji princip razmišljanja i koja ne prihvata poslednje istine (Sommer, 2005). Skeptično razmišljanje dolazi do značaja, pre svega, tamo gde se radi o proveru naučnosti saznanja i kod razgraničenja pseudonauke. U principu su sve nauke obavezne prema skepsi i da usidruju kao nastavnu obavezu u predavanjima.
- *Kritičko mišljenje* je bilo vidljivo posebno u vreme prosvetiteljstva, a odnosi se na samostalno razmišljanje; bilo je bitno, da se razmišljanje oslobodi od religioznih konformiteta i podređenosti autoritetu. „Imaj hrabrosti i služi se svojim razumom!” je ključna rečenica, kojom Kant objašnjava doba prosvetiteljstva. Kasnije se u socijalnoj psihologiji razmatralo samostalno razmišljanje naročito pod pojmom „autonomno razmišljanje” i „nekonformističko razmišljanje” u smislu razmišljanja koje je nezavisno od stava socijalnog okruženja. Ali, samo samostalnost ne pruža zaštitu od predrasuda i preduverenja, ali je preduslov za bilo koji način kritičkog razmišljanja.

- *Prirodno-naučno razmišljanje* vezuje se za doprinos nastanku modernog doba prirodno-naučnog razmišljanja, koje je utoliko i kritičko, ali i skeptično razmišljanje, sa druge strane religije, mitova i sujeverja, pitanje o kauzalnim povezanostima materijalnog sveta, ali i pitanje o samoj kauzalnosti. Tipično za prirodno-naučno razmišljanje je traženje uzroka prirodnih pojava i razvoj empirijskih postupaka, kojima se mogu proveriti pretpostavke uzroka. Ispravno postupanje sa činjenicama kao proverenim, priznatim i pouzdanim jedinicama znanja je tipično za prirodno-naučna razmišljanje.
- *Sistematsko, metodološko razmišljanje* je način kritičkog razmišljanja, zasnovan na pretpostavci da se razmišljanje mora usmeriti ka čvrstim tokovima i da se metodologija razmišljanja mora eksplicirati, da bi se dospelo do saznanja. Ovo važi kao osnova empirijskih nauka, naročito tehničkih i prirodnih nauka, ali i filozofije (Lorenzen, 1974). Ovaj način razmišljanja smatra se konformnim, ali on je ipak u mnogim naukama deo ili bar pretpostavka kritičkog razmišljanja.
- *Društveno razmišljanje*: Preispitivanje društvene stvarnosti, odnosa moći, zavisnosti i prepoznavanje ideoloških pozadina, je pronašlo svoj elaboratorski oblik u filozofiji Karla Marksa, koji je paradigmatički pokazao, kako nastaje ideologija i kako se može identifikovati (Leonardo, 2004; Brookfield, 2005). Kritička teorija je uhvatila ovaj pristup i povezala ga sa savremenim društveno-naučnim i filozofskim stvaranjima (Bohmann, 2005).
- *Umreženo, kompleksno ili sistematsko razmišljanje* polazi od toga da jednostavni uzročno-posledični lanci ne mogu da odslikavaju kompleksne realnosti, nego da je bitno da se prepoznaju sistematski umrežene strukture kompleksnih (živih) sistema sa svojim mnoštvom integrišućih različitosti (Vester, 1999; Davis, & Sumara, 2006). Smatra se da je ovaj pristup prisutan u ekološkim naukama, ali i u ekonomiji ili psihologiji razmišljanja.
- *Samorefleksivno i metakognitivno razmišljanje*: metakognitivne sposobnosti i sposobnosti samorefleksivnog mišljenja smatraju se regulativnom funkcijom u odnosu na kogniciju. Pored preplitanja kognicije i metakognicije, kao jedne od često navođenih oznaka ovog pojma, kao i regulativne uloge metakognicije u odnosu na kogniciju, glavne odrednice metakognicije se sadržajno odnose na sledeće: svest o sopstvenom kognitivnom funkcionisanju, kao i o karakteristikama, moćima i ograničenjima ovoga, ili uopšte, kognitivnog funkcionisanja, subjektivne doživljaje ili metakognitivna iskustva, koja se svesno registruju nakon teškoća u kognitivnom, strategije praćenja i upravljanja sopstvenom kognicijom i ponašanjem (metakognitivne odluke o tome na šta treba paziti, šta treba dobro proveriti, u kom pravcu tražiti rešenje i sl. (Kovač-Cerović, 1990). Za pitanje kojim se ovaj rad bavi značajni su aspekti metakognicije koji imaju funkciju intelektualnih procesa, tj. regulišu i kontrolišu ponašanje u toku rešavanja nekog problema. Ovim aspektima metakognicije, tj. ovim meta-procesima najviše je pažnje posvetio i sam Sternberg (1984). Smatrajući ih metakomponentama intelektualnog funkcionisanja, daje im fundamentalno mesto u svojoj teoriji inteligencije. Za naše bavljenje ovim pitanjem značajno je da Sternberg metakomponentama smatra: odlučivanje o tome šta je suština problema, izbor načina prezentovanja informacija, izbor strategija za kombinovanje komponenti, izbor težišta pažnje, praćenje toka rešavanja, osetljivost za spoljašnji fidbek i dr. (Sternberg, 1984). Paul, & Elder (2004) smatraju da metakognicija definiše srž kritičkog razmišljanja: „...i unutar strukovnih nauka su mogućnosti grešaka manje u korišćenju metoda nego u ličnosti istraživača, kao što prikazuje Sternberg (2011: „...Prevazilažene slepila sopstvenih slabosti on smatra jednim od najznačajnijih zadataka kritičke nauke.). Verovatno bi se moglo

identifikovati još više vrsta kritičkog razmišljanja, ako se pretraže pojedine discipline, smatra Sternberg (1984). Konstruktivističko razmišljanje, antropološko razmišljanje i trajno razmišljanje bili bi sigurno dalji kandidati na listi (Brown, 1987).

Dalje će se dati nalazi nekoliko istraživanja koja su bliska tematici ovog rada. Druge nekognitivne konstituente kritičkog mišljenja (Pavlović, et. al, 2000), moguće je posmatrati i konkretnije. Misli se na specifične faktore koji se ispoljavaju u situacijama kada je kritičko mišljenje angažovano, a ovo se odnosi na karakteristike za koje autori smatraju da su merljive (Pavlović, et. al, 2000) i da su u nekoj meri podložne vaspitnim uticajima. Ovo znači i da je iste moguće operacionalizovati, uraditi instrumente i strategije za podsticanje njihovog razvoja. Pavlović, et. al (2000) smataju da se ovo odnosi na *motivacione dimenzije kritičkog mišljenja, značaj emocija, etički aspekt kritičkog mišljenja i značaj stavova i vrednosti* za kritičko mišljenje. Za naslov ovog rada značajno je mišljenje da je moguće podsticati razvoj kritičkog mišljenja, što zbog kompleksnosti ovog konstrukta podrazumeva koliko je moguće veće približavanje razumevanju istog u nacrtu i sprovođenju istraživanja.

Na kraju prethodnog pregleda, koji je imao cilj da dovede do jasnijeg shvatanja suštine i odrednica fenomena kritičkog mišljenja, kojima se usmerava izbor metodološkog nacrtu i u okviru ovoga instrumenti, kao i zaključci koji bi bili u funkciji opredeljenja za instrument kojim je vršeno snimanje kritičkog mišljenja, mogli bi se svesti na sledeće: za izbor ovog instrumenta razlozi su nađeni u prethodno diskutovanim stavovima o sličnostima i razlikama u definisanju kritičkog mišljenja. Opredeljenje za test koji je za ovu priliku prihvaćen razlozi su nađeni u analizi sličnosti i razlika Pešić (2003), koja je analizirala shvatanja najuticajnijih teoretičara u ovoj oblasti: Enisa, Mekpeka, Sigela, Pola i Lipmana, a za pitanje o kome se ovde govori značajno je da su razmatranja dva osnovna pitanja: *koje odlike treba da ima mišljenje da bi bilo okarakterisano kao kritičko i šta su njegovi konstitutivni elementi*, dovela do konstatacije da je priroda prepoznatih razlika otvorila dilemu u vezi s tim da li je kritičko mišljenje opšta ili predmetno-specifična sposobnost, kao i pitanje uloge nekognitivnih dispozicija za kritičko mišljenje.

Za snimanje kritičkog mišljenja značajan je odnos dominantnog pristupa utemeljenog u neformalnoj logici i epistemoloških koncepcija, u kojima je razrađena refleksivna i dijalektičko-dijaloška dimenzija kritičkog mišljenja. Preovlađujuće pragmatično shvatanje cilja kritičkog mišljenja kontrastirano je u pokušaju manjeg broja autora da njegovu svrhu i smisao zasnuju na konceptu emancipatorne racionalnosti, koja se danas forsira u didaktici. Na osnovu prethodnog, zaključeno je da, iako ne postoji konzistentan teorijski okvir konceptualizacije kritičkog mišljenja, razmatrana shvatanja ipak dele neke bazične principe, pre svega u određenju njegovih distinktivnih karakteristika u različitim teorijskim strujama. Zaključeno je da u pogledu shvatanja prirode standarda i konstitutivnih elemenata kritičkog mišljenja postoje principijelne i duboke razlike koje se mogu dovesti u vezu sa složenom, mnogostranom i multidiskurzivnom prirodom samog konstrukta. Dakle, došlo se dotle da autoriteti u ovoj oblasti konstatuju da se treba dalje baviti promišljanjem značenja tog pojma, jer definisanje kritičkog mišljenja asocira na Sizifov posao, čak i kada je, kako Pešić (2007) navodi, cilj samo sistematizacija određenja sadržanih u postojećim koncepcijama. Dakle, u velikom broju istraživanja o kritičkom mišljenju sreću se brojna, a u tome i dosta različita određenja ovog pojma, od svođenja na sposobnost formiranja logički prihvatljivih zaključaka do umetnosti kreiranja autonomne životne filozofije i produktivne prakse (Pešić, 2008). Tako bi se moglo prihvatiti mišljenje da je svaka definicija do izvesne mere prihvatljiva, ali ujedno i nedovoljna da obuhvati složeno i višedimenzionalno značenje ovog pojma. Tako se zaključuje da je opravdano prihvatiti mišljenje Ridela (Riddell, 2007) da određenje kritičkog mišljenja zahteva pre objašnjenje nego definiciju, odnosno opis njegovih ključnih karakteristika i glavnih konstituenata, umesto pokušaja da se složeno značenje pojma sažme u jednu definiciju (Riddell, 2007). Vrednujuća priroda kritičkog mišljenja: od instrumentalne

do emancipatorne racionalnosti predmet je i dalje diskursa i mogućnosti obuhvata u jednu definiciju. U ovom istraživanju prihvaćen je stav da postoji potpuno slaganje (Pešić, 2007) oko toga da je kritičko mišljenje procenjivanje i vrednovanje različitih intelektualnih produkata, koje ima za cilj donošenje suda o njihovoj relevantnosti, valjanosti, konzistentnosti, utemeljenosti u dokazima, verodostojnosti, opravdanosti i sl. (Dewey, 1910), a od ostalih konstituenata uključene su i crte ličnosti, jer je nađena njihova veza sa didaktičkim strategijama, odnosno stilovima rada nastavnika.

Odluka za opredeljenje da se u ovom istraživanju koristi test *Test kritičkog mišljenja* (*Kritičko mišljenje – dodatni test*) koji se sadržajno odnosi na: inferenciju, prepoznavanje pretpostavki, zaključak/dedukciju), interpretaciju i procenjivanje argumenata, uzela je u obzir prethodno pomenuta shvatanja strukture fenomena, kao i uticaj svega ovog na didaktiku kritičkog mišljenja i prihvatila činjenicu da postoji potpuno slaganje oko toga da je kritičko mišljenje *procenjivanje i vrednovanje različitih intelektualnih produkata, koje ima za cilj donošenje suda o njihovoj relevantnosti, valjanosti, konzistentnosti, utemeljenosti u dokazima, verodostojnosti, opravdanosti i sl.*, što je dosta široko i sveobuhvatno u smislu procenjivanja racionalne zasnovanosti uverenja, ali i svake forme znanja. Dakle, sadrži *predmet evaluacije* oko koga postoji saglasnost autora, a odnosi se na intelektualne produkte: tvrdnje, uverenja, sudove, (polazne) pretpostavke, zaključke, argumente (dokaze), hipoteze, teorije, tumačenja, definicije, pitanja (probleme), informacije, rezultate posmatranja, stavove, odluke, produkte stvaralaštva itd. (Cohen et al., 2002). Takođe je prihvaćena sugestija (Pešić, 2011) da se u domenu operacionalizacije kritičkog mišljenja predmet, uglavnom, shvata znatno uže. U opisivanju veština kritičkog rasuđivanja, kao i u testovima namenjenim njihovom merenju, *predmet evaluacije najčešće je ograničen na iskaze i argumente*. Pretpostavlja se da razlog leži u tome što je teško precizno definisati kriterijume i procedure vrednovanja ako se ne specifikuje predmet procenjivanja. Za kraj razjašnjavanja strukturisanja pojma kritičko mišljenje prihvata se definisanje ovog pojma koje podrazumeva potpuno slaganje oko toga da je u njegovoj suštini procenjivanje i vrednovanje različitih intelektualnih produkata, koje ima za cilj donošenje suda o njihovoj relevantnosti, valjanosti, konzistentnosti, utemeljenosti u dokazima, verodostojnosti, opravdanosti, i sl. (Pešić, 2008). Dakle, istraživači u operacionalizaciji kritičkog mišljenja predmet vrednovanja uglavnom shvataju znatno uže, te se u određenju veština kritičkog rasuđivanja, kao i u testovima namenjenim njihovom merenju, kako je prethodno pomenuto, predmet evaluacije najčešće ograničava na *iskaze i argumente* (Cohen et al., 2002).

Metakognitivna dimenzija kritičkog mišljenja nije posmatrana kao posebna konstituenta, jer istraživanja nalaze da se ista ugrađuje u strategije mišljenja, te ih mnogi nisu svesni u toku rešavanja problema (šire videti: Stojanović, Gojkov, 2014), iako mnogi autori ovo svojstvo izdvajaju kao značajno za kritičko mišljenje (mentalna navika sistematskog praćenja, analiziranja i procenjivanja toka i ishoda mišljenja, prema zadatom cilju i jasnim kriterijumima vrednovanja. Na tome počiva bitna odlika kritičkog mišljenja – autokorektivnost. Pol smatra da kritički misliti znači „misliti o vlastitom mišljenju, dok mislimo, da bismo mislili bolje” (Paul 1993: 91).

Kritičko mišljenje u visokoškolskoj didaktici

Visokoškolska didaktika, usmerena konceptualizacijom kritičkog razmišljanja, započela je u većini zemalja zapadnog sveta u vreme kada i epistemološki preokret u društvenim naukama. Već početkom dvadesetog veka, u pokretu Nova škola, koji je proizašao iz ranije spomenutih filozofskih stanovišta o učenju i poučavanju, a koja su okarakterisana autonomijom i težnjom ka samoregulaciji, kao i promovisanjem slobode i podsticanja kritičkog mišljenja, vidimo nasleđe velikih ideja Humboldta i njegovih sledbenika koji su ih

integrirali u nastavni proces. Ono što je novo su novi ciljevi obrazovanja sa prilagođenim načinima ostvarivanja istih. Ovo se dalje manifestuje u jačoj didaktizaciji, ali i potrebi za adekvatnijom filozofskom, didaktičkom i psihološkom opremljenosti univerzitetskih nastavnika, kao i većoj posvećenosti prethodnih stupnjeva obrazovanja ovim pitanjima. Nastava u kojoj se kritičko razmišljanje stavlja u vrh ciljeva i koju je Djui (Dewey, 1933, 1938), kao protagonista značaja refleksivnog razmišljanja povezivao sa naučnim obrazovanjem, podrazumevala je primenu refleksivnog učenja i integrisanje naučenog sa ličnim iskustvima. U osnovi ovoga je prihvatanje osnovnih elemenata Humboldtovog modela obrazovanja, koje je Djui (Dewey, 1938), istražujući kakvo je razmišljanje studenata i kako to utiče na nastavu, iskoristio za oživljavanje nekih od Humboldtovih ideja. Djui nije samo posmatrao kritičko razmišljanje kroz logiku nauke, već i u odnosu na očekivanja studenata prilikom stvaranja koncepta, postupaka i ciljeva predavanja. Ovaj i drugi pokušaji da se kritičko razmišljanje obuhvati konceptualno i definiše prikazuju različite aspekte konstruktivnog razmišljanja. Neka od shvatanja koja su do danas doprla, iako se predstavljaju kao inovativna, imaju u osnovi ideje iz Humboldtovog vremena. Navešće se ukratko, radi boljeg razumevanja, mesta na kojima su neke od didaktičkih ideja u visokoškolskoj nastavi danas imala iskliznuće iz osnovnog konteksta i na putu prilagođavanja sadašnjici izgubila osnovnu nit, a time i suštinu didaktičkog shvatanja vezanog za razvoj kritičkog mišljenja.

Za evropski sistem studija, formiran po uzoru na nemački univerzitet, važi već dva veka ocena da se trudi da osposobi studente za samostalno, naučno i kritičko razmišljanje. Studijski sistem, u kome je prenošenje sistematskog znanja (predavanja) povezano sa prenošenjem kompetentnosti razmišljanja i naučnim radom na osnovu egzemplarnih tema (seminari), što, inače, čini suštinu shvatanja visokoškolske nastave u Humboltovom sistemu učenja i poučavanja (šire videti: Kruse, 2011). Iako je sistem usled dugih, po oceni mnogih, preteških studija 60-tih godina, birokratskim sputavanjima, ali i samodopadajućom idealizacijom Humboltovih tradicija na visokim školama, znatno gubio osnovna obeležja, suština obrazovnog sistema ostala je ista i danas, a po reakcijama na krute forme današnjeg sistema, svedene, uglavnom, na strukturne promene (Kruse, 2005; Lippmann, 1991).

Promene, izazvane Bolonjskim procesom od 1999. godine i pratećim dopunama ministarskih konferencija na evropskom nivou, dovele su do gubljenja velikog broja tradicionalnih obeležja u strategijama poučavanja nastavnika i učenja studenata (Kruse, 2005). Iako se mogu i u vreme pre Bolonje uočiti znaci rastućeg regulisanja studija, ostale su premise Humboltovog obrazovnog koncepta, uglavnom, tada još očuvane, te su veće promene studija u Evropi uočljive tek od 1999, sa ocenama da se one, nažalost, uspešno obračunavaju sa Humboltovim tradicijama. Ocene su da je formalnost u realizaciji Bolonjskog procesa (evropska uporedljivost, specifikacija uspeha, veća strukturizacija studija) povezana sa komprimiranjem studijskih sadržaja za kraće vreme studiranja, to što razara odlike ranije studijske i nastavne kulture (Kruse, 2011). Važne oznake Bolonjskog procesa (Kruse, 2006) manifestne su, uglavnom, kao strukturne forme koja imaju za cilj stvaranje internacionalnog okvira kvaliteta, kojim se usmeravaju ciljevi učenja u uporedive tokove. Akreditovane organizacije proveravaju da li se ispunjavaju standardi kvaliteta, koji ne zalaze u kvalitet visokoškolskog obrazovanja, nego su u fokusu standardi, koji, kako je rečeno, regulišu strukturu, formu. U smislu kvaliteta, navode se kompetencije, koje svaki sistem obrazovanja operacionalizuje iz uopšteno generišućih navoda istih. Suštinske karakteristike ključnih kompetentnosti dopunjuju se studijskim programima, temama... Dakle, ako se gledaju strukturne i druge pomenute promene, ostaje pitanje otkud toliko otpora Bolonjskoj reformi. Kruse (2011) navodi da u visokoškolskom učenju danas ima malo aktivnosti kojima se podstiče intelektualna autonomija i kreativnost. Projekti, seminari i praksa postali su samo mogućnosti koje zbog nedostatka vremena i utvrđenih modula sve češće postaju neostvarive. Sve je manje razloga za studente da sumnjaju u profesoralno znanje i da sami razmišljaju.

Prethodne i druge konstatacije u pokušaju rezimiranja razlika studija pre i u toku Bolonjske reforme vodile su ka konstataciji da je Humboltov univerzitet, sa svojim naglaskom na studentskoj slobodi odlučivanja i istraživačkom učenju, imao za cilj da studente susretom sa naukom involvira u dinamičan, lični, kao i značajni razvojni proces. Danas, nasuprot tome, jasnim nabranjem uspeha učenja, kompetentnosti i ispitnih sadržaja, cilja ka tome da se uspesi upoređuju i da student postane efikasniji, došlo se do gubljenja pravca individualnog procesa obrazovanja i ušlo u pravac normiranog, usko vođenog doživljaja učenja sa malo rizika, što, kako navodi O. Kruse (op. cit.) u Humboltovom shvatanju ne bi ni bilo obrazovanje. No, prostor u ovom radu ne dozvoljava šire elaboracije ovoga. Duboki su koreni istoga i složen isprepletan broj ciljeva i faktora na širokom internacionalnom planu, sa ciljevima koji nisu u skladu sa onima koji su bili postulati visokog obrazovanja u Humboltovoj filozofiji obrazovanja. Didaktika je u procesu promena od postmodernih potresa u metanaučnim pristupima shvatanju znanja i metodoloških paradigmi do Bolonjskih promena, tokom kojih se došlo do više didaktičkih struja, među kojima se zdušno prihvata otvorena didaktika sa preznakom generišućih kompetentnosti. Ukratko će se dati nekoliko napomena o shvatanju suštine učenja i poučavanja u ovom didaktičkom pravcu, radi razumevanja nalaza ovog istraživanja.

Otvorena didaktika u evropskom kvalifikacijskom okviru

Evropski kvalifikacijski okvir uneo je novi didaktički smer sa Bolonjskom reformom visokog obrazovanja u koje spada i retorička figura „promene perspektive – od nastavnika do studenta i kompetentnosti, koje treba steći” (Zervakis, & Wahler 2007; prema: Kruse, op. cit.). Ova promena perspektiva pretpostavlja predavanja koja su usmerena prema studentu i koja tačnije posmatraju njihove perspektive u učenju i utrošak učenja. Umesto „inputa učenja” treba da se specifiira „output”. Pojam „kompetentnost” ima za cilj da se ne samo znanje, nego i kompleksne sposobnosti podstaknu i – ukoliko postoje pogodni postupci treninga, da se ciljano razviju. No, Kruse (op. cit.) smatra da se ovakvom pogledu može samo to zameriti, da pokušava nešto da pokrene, što već odavno postoji, jer smatra da je u Humboltovoj tradiciji od samog početka praktikovana nastava koja se orijentiše ka kompetentnostima, koja je, mnogo više nego što se to dešava danas u okviru Bolonjske reforme, videla studiranje kao polje treniranja i obrazovanja intelektualnih i metodoloških sposobnosti. Samo pojam „kompetentnost” je, kako pomenuti autor pominje, nov i pokreće intenzivniju didaktizaciju akademskog učenja. Zato nestaje ono, što je kod Humbolta činilo suštinu studija: da se studenti posmatraju kao partneri u kolaborativnom procesu učenja i istraživanja. Studenti postaju objekat didaktike i nestaju kao akteri i ličnosti iz aranžmana učenja (ibidem).

Pored naglašavanja kompetencija, najuočljiviji u reformi studija su standardi obrazovanja (Klieme et al., 2007; prema: Kruse, op. cit.) koji, kao aktuelni pristupi kvalitetu obrazovanja uvode kulturu provere zasnovane na spoljašnjoj kontroli ishoda koja ima osnovu u mehanicističko-tehnicistički orijentisanim vrednostima i postupcima, normativističkoj filozofiji i pedagogiji i na kraju na ekonomskoj logici. Zato je neophodno stvarati drugačiji koncept „kvaliteta” koji mora biti kontekstualizovan i koji podrazumeva da svi akteri stvaraju zajedničko shvatanje kvaliteta i tragaju za adekvatnijim načinima njegovog dosezanja. Argumentacija za alternativno shvatanje, za odbranu stavova ide u prilog činjenici da se autonomija učenja i razvoja ne da standardizovati; da neponovljive različitosti pojedinca ne trpe kriterijume postignuća, bar ne na ovakav način definisan. Ono što se danas očekuje od novog pogleda, koji je orijentisan ka kompetentnostima, jasnije pojašnjenje sposobnosti, koje treba steći, mogao bi se pozitivno posmatrati iz ugla didaktičkog doprinosa podsticanju intelektualne autonomije učenja, ali se ovo anulira pojavom sužavanja polja autonomije u procesu studija. Treniraju se znatne kompetentnosti preživljavanja usled instrumentalno

orijentisane faktografije ispitnih zahteva, a jedva kritičko i samostalno razmišljanje (Kruse, op. cit.). Dok realni razvoji u visokoškolskoj oblasti idu ka školarizaciji, u okviru evropske razvojne politike kritičko razmišljanje smatra se centralnom tačkom. Formulisanjem deskriptornih sistema stvoren je obrazovni okvir, koji treba da definiše zahteve kvaliteta širom Evrope jedinstveno (www.jointquality.org). U poslednjem koraku definisanja „kvalifikacionih okvira za doživotno učenje” (Evropski Savet, 2008) deskriptori su podeljeni u osam nivoa, od kojih stepeni 6–8 odgovaraju studijskim ciklusima 1–3 visokoškolskog obrazovanja. U njima se opisuju rezultati učenja u rubrikama „znanje”, „kompetentnosti” i „stručne kvalifikacije”. Komentari evropskog kvalifikacionog okvira i definisanja kompleksnosti nivoa idu u prilog konstatacijama da su reanimirali postavljene ciljeve, koji odgovaraju Humboltovim tradicijama, ali se konstatuje i da uslovi okvira studiranja, koje je stvorio Bolonjski proces, nisu u skladu sa ciljevima kvalifikacijskog okvira, jer ne stvaraju kontekst za ostvarenje istih, tj. za didaktiku kritičkog mišljenja i intelektualne autonomije.

Didaktika kritičkog mišljenja i intelektualne autonomije

Kako je u pregledu struktuiranja pojma kritičko mišljenje, tj. konstituenata istog prethodno navedeno, jasno je da kritičko mišljenje nije jedinstvena kompetentnost, nije vladanje nekom tehnikom, te se tako i ne može predavati, trenirati u nastavi. Kritički misliti znači izaći iz uobičajnih tokova razmišljanja i naučiti, da se nešto, što već važi kao prihvaćeno znanje, dalje ispita. Pritom ovde nije reč samo o formiranju kompetentnosti, nego i o razvoju ličnosti, koja može da ima kritički odnos u saznavanju stvarnosti, da kritički razmišlja, razmatra sa više strana, vrednuje iz više aspekata, traga za drugim rešenjima, proverava... (Kruse, op. cit.). Za dostizanje ovoga neophodno je imati u vidu dugu razvojnu perspektivu. Shodno tome, didaktika kritičkog mišljenja nije samo pitanje osmišljavanja kursa, nego i pitanje osmišljavanja kurikuluma, moglo bi se reći, čak, i više pratećih kurikuluma. Ako kurikulum ne obuhvati kritičko razmišljanje kao eksplicitni cilj, tada je velika verovatnoća da će da se dospe do inkohrentnih „krpica” sadržaja učenja i nastavnih dešavanja, iako autori kurikuluma misle da prenosi povezano znanje. Evropski kvalifikacioni okvir pruža legitimaciju da se kurikulumi decidirano usmere ka obrazovanju kritičkog razmišljanja. Ali, ne i garancije da će se ono razviti, jer je za negovanje kritičkog mišljenja neophodna didaktička podrška koja pogoduje podsticanju intelektualne autonomije studenata. Izdvojice se i samo pomenuti nekoliko, po oceni Krusea (op. cit.), najznačajnijih principa didaktike kritičkog razmišljanja. Po njegovoj oceni njihovo značenje otprilike odgovara redosledu u ovom nabranjanju:

- kritičko razmišljanje kao polazna, a ne kao završna tačka u visokoškolskom obrazovanju;
- integracija u stručnu nastavu;
- spoj razvoja kompetentnosti i razvoja ličnosti;
- stručni problemi kao polazna tačka za kritičko razmišljanje;
- kritičko razmišljanje zahteva da se zauzmu pozicije;
- seminar kao kraljevski put;
- pisanje kao pristup učenju;
- upustvo i završni radovi;
- istraživačke kompetentnosti kao deo kritičkog razmišljanja;
- nema kritičkog razmišljanja bez čitanja;
- kritičkom razmišljanju je potrebna „peer komunikacija”;
- apstraktno podređivanje u kritičkom razmišljanju kao dopuna.

Više nego prethodno, Brookfieldova lista ukazuje na to, da nastava, uređena kritičkim razmišljanjem, zahteva i visoke komunikativne kvalitete nastavnika i da zavisi od stvaranja

odnosa nastavnika i studenta. Otvoriti sopstveno razmišljanje prema pedagoškom pristupu je riskantna odluka, koju studenti donose samo onda, ako ih neko u tome podrži (Brookfield, 2005). Dakle, današnja visokoškolska didaktika je u paradoksalnoj situaciji, jer joj se reformskim zahvatima i formalno Deskriptorima Evropskog kvalifikacionog okvira, daje legitimitet za modele nastave orijentisane u pravcu razvoja kritičkog mišljenja. Ali, zanemaruje se činjenica da se intelektualna autonomija, a time i deskriptori kritičkog mišljenja razvijaju još na primarnim nivoima obrazovanja. Studije imaju status naučnog obrazovanja na kome treba da dominira kritičko mišljenje. Istraživanja konstatuju da je za mnoge studente kritičko razmišljanje izazov, kojem se opiru, ako mogu uspeh na studijama da ostvare i prepričavanjem memorisanog (Kruse, op. cit.). Kritičko razmišljanje je zahtevno i prefinjeno, zahteva otvorenost za novo i spremnost da se sopstveno razmišljanje reflektuje (Halpern 2007; prema: Kruse, op. cit.). To su podrazumevani zahtevi, koje ne treba samo omogućiti, nego i zahtevati, odnosno motivisati studente u samoregulaciji učenja u pravcu kritičkog mišljenja, kao predznaka intelektualne autonomije, a pre svega, treba standardima stvoriti kontekst. Dakle, treba ih menjati i u njima, između ostalog, i pristupe vrednovanju kvaliteta visokoškolskog obrazovanja, čija je suština u poštovanju prirode fenomena obrazovanja.

Nalazi istraživanja

Kritičko mišljenje na visokoškolskom stupnju malo je istraživano. Istraživanja vršena u ovoj oblasti odnose se, uglavnom, na pitanja razvijanja kritičkog mišljenja učenika i studenata u procesu nastave i ispitivanje faktora koji utiču na stepen uverenosti ispitanika u procesu suđenja. Izdvaja se nekoliko istraživanja čiji nalazi mogu biti interesantni za komparaciju nalaza istraživanja koje se u ovom radu predstavlja. Osnovni nalazi jednog eksplorativnog istraživanja sa studentima Učiteljskog fakulteta Univerziteta u Beogradu – Nastavno odeljenje u Vršcu i Visoke strukovne škole za vaspitače „Mihailo Palov” u Vršcu (uzorak hotimični, N=623), vođeni pitanjem kako studenti procenjuju nivo razvijenosti sopstvenog kritičkog mišljenja govore u prilog konstatacijama: intelektualna autonomija nije dovoljno razvijena na primarnim nivoima obrazovanja (67% ispitanih), te je za 37% studenata kritičko razmišljanje izazov, kome se nerado prepuštaju, zadovoljavajući se nižim nivoima postignuća (reprodukcijom, prepričavanjem...); otvorenost za novo i spremnost za sopstveno razmišljanje reflektuje 23% studenata; na studijama je metoda diskursa zastupljena u 12% predmeta; odnos reproduktivnog i interaktivnog učenja je u disbalansu (85% prema 15%); doprinos seminara, prakse, vežbi treninga uspevaju pod uslovom partnerstva u stručnim raspravama, a u ovo se uključuje 15–20% studenata; kritičko mišljenje je statistički značajno povezano sa metakognitivnim sposobnostima i strategijama učenja studenata ($r=0,65$). Na osnovu prethodnog moglo se zaključiti da pojmovno određenje kritičkog razmišljanja, podrazumevano kao kompetentnost u određenoj oblasti, nekoj temi ili grupi, kao deo životnog stava, nije jednostavno set intelektualnih kompetentnosti, izražavano tako što izlazi iz uobičajenih okvira, što ispituje navedeno i što sebi samom daje pravac, u ovoj eksplorativnoj studiji je izraženo kod malog broja studenata. Kod malog broja studenata uočava se prisustvo metakompetentnosti, koja daje specifičnim kompetentnostima sopstveni smer i sopstveni smisao. Zaključeno je i da je za sve ovo neophodna drugačija strukturna uređenost studija, koja podrazumeva, pre svega, rad sa manjom grupom studenata, što dozvoljava više mentorskog rada, kao preduslova mogućnosti za podsticanje kritičkog mišljenja studenata. Jedan od zaključaka odnosi se na konstataciju da ne moraju svo znanje koje stižu na studijama sami studenti da konstruišu i kritički proveriti. Nastavni oblici, koji služe prenosu znanja, su značajan sastavni deo svakog kurikuluma, ukoliko je balans između reproduktivnog učenja i onog koje zahteva aktivnu i kritičku saradnju, sačuvan. Dva kursa u toku semestra, koji su usmereni na obrazovanje kritičkog razmišljanja (seminari, prakse, vežbe) se čine samo

minimumom onog što može održati balans (iako ovde postoje velike disciplinski specifične razlike). Ukoliko su reproduktivni sastavni delovi prejaki, tada su predavanja, u kojima se traži aktivno učešće nevoljno posećena, jer se doživljavaju kao prepreka na putu ka proverbi znanja (Stojanović i Gojkov, 2014).

Mirkov i Vujačić (2015) su u istraživanju podsticanja kritičkog mišljenja u nastavi, uz fokus na stavove i percepcije učenika ispitali 856 učenika osmog razreda osnovnih škola iz Srbije. Upitnikom sastavljenim za potrebe tog istraživanja sniman je odnos stavova učenika o podsticanju kritičkog mišljenja i njihovih percepcija aktivnosti nastavnika na času, usmerenih ka podsticanju kritičkog mišljenja u nastavi. Učeničke stavove i percepcije posmatrale su u odnosu na školski uspeh učenika i nivo obrazovanja njihovih roditelja. Takođe, tragale su za odgovorom na pitanje da li se učeničke percepcije aktivnosti nastavnika mogu predvideti na osnovu stavova učenika prema podsticanju kritičkog mišljenja. Nalazi ukazuju da stavovi i percepcije učenika nisu povezani sa školskim uspehom. Jedan od nalaza ukazuje na razlike u učeničkim stavovima i percepcijama u odnosu na nivo obrazovanja njihovih roditelja. Regresione analize utvrdile su da učeničke percepcije aktivnosti nastavnika na času mogu da se predvide na osnovu učeničkih stavova, kao i da je za usavršavanje nastavnog procesa u domenu podsticanja kritičkog mišljenja važno uzeti u obzir mišljenja učenika o radu nastavnika.

Istraživanjem konstituentnih elemenata kritičkog mišljenja iz ugla efekata socijalizacije bavi se danas sve više istraživača. Interesantni su nalazi agenasa socijalizacije iz ugla lično-socijalno-afektivnih iskustava, kao jedne od najmoćnijih koje formiraju individualna postignuća darovitih pojedinaca. Koliki je uticaj istih i dokle dopiru njihovi dometi govore nalazi Ruvena Fojerštajna (Feuerstein, 1980), koji je u istraživanju uspeha učenika iz različitih kultura, koji su u Izrael stigli kao migranti, došao do nalaza da su se neki brzo i lako uklapali i ostvarivali izuzetna postignuća i obratno. On je zaključio da nađene razlike u akademskim postignućima nemaju uzroke u kognitivnim potencijalima, kao i da ne zavise od razlika u njihovom ličnom iskustvu. Dakle, konstatovao je da ličnosti sa sobom u novu sredinu donose „individualna oruđa” koja su oblikovana u primarnoj kulturi. Kao značajnija za akademska postignuća izdvajaju se: mišljenja o strategijama rešavanja problema i sposobnosti skladištenja i upotrebe informacija. Ovi alati, po oceni autora, mogu se sa različitim uspehom primeniti u drugačijim kulturnim kontekstima. Tako autor zaključuje da su značajni faktori u razvoju kognitivnih sposobnosti bogatstvo i koherentnost kulture u kojoj osoba odrasta, nivo do kojeg je tu kulturu apsorbovao, kao i vrsta i fleksibilnost intelektualnih funkcija koje je iz kulture usvojila. Tako osobe koje odrastaju u kulturno stimulativnijem miljeu postaju receptivnije i sposobnije da razumeju druge kulture i njihove zahteve. Takođe, oni koji su osposobljeni „prenosivim kulturnim vrednostima”, imaju više mogućnosti da reorganizuju i strukturiraju nove situacije, dakle, u njima se lakše snalaze (Feuerstein, 1980).

Partalo, et. al. (2019) u radu pod naslovom *Podsticanje kritičkog mišljenja u univerzitetskoj nastavi* prikazuju rezultate istraživanja u kome su primenom skale Likertovog tipa na uzorku 539 studenata pedagoških i nastavničkih smerova Univerziteta u Banjaluci ispitali stavove o načinima podsticanja kritičkog mišljenja u nastavi. Faktorskom analizom izdvojena su četiri načina podsticanja kritičkog mišljenja u univerzitetskoj nastavi: smisljeno učenje, podsticajna pitanja, istraživačke nastavne strategije i podsticajno vežbanje. Prema stavovima studenata, kritičko mišljenje se u najvećoj meri podstiče smislenim učenjem u nastavi, dok su najmanje izražene istraživačke nastavne strategije. Identifikovane su i razlike s obzirom na studijski program i godinu studija. Istraživački nalazi ukazuju na to da postoji potreba da se u nastavi osmišljavaju i novi modeli podsticanja kritičkog mišljenja, vodeći računa o različitim studijskim programima, godinama studija i potrebama budućeg profesionalnog angažovanja studenata.

U istraživanju pod naslovom *Kritičko mišljenje kao indikator kvalitetnog obrazovanja darovitih studenata: slobode i odgovornosti univerziteta – didaktički ugao* (Stojanović i Gojkov, 2014) daju se nalazi kojima se sagledavaju dometi dosadašnje implementacije elemenata Bolonjskog procesa iz ugla autonomije univerziteta i to posebnog aspekta – sloboda i odgovornosti univerziteta u funkciji razvoja kritičkog razuma darovitih studenata. Posmatraju se standardi obrazovanja, kompetencije, kvalifikacijski okvir i dr., koji, kao aktuelni pristupi kvalitetu obrazovanja uvode kulturu provere zasnovane na spoljašnjoj kontroli ishoda koja ima osnova u mehanicističko-tehnicistički orijentisanim vrednostima i postupcima, normativističkoj filozofiji i pedagogiji i, na kraju, na ekonomskoj logici, kao i značaj ovoga za sužavanje autonomije učenja i razvoja kritičkog mišljenja, pre svega, darovitih studenata. Takođe se sagledava i didaktički doprinos podsticanju intelektualne autonomije učenja darovitih studenata.

Nalazi ovog eksplorativnog istraživanja, koje je pošlo od deskriptora Evropskog kvalifikacionog okvira, koji očekuju od visokoškolske didaktike da razvije modele orijentisane ka kritičkom mišljenju, tj. intelektualnoj autonomiji, odnosno kritičkom i naučnom obrazovanju, a teorijski okvir ovoga čini emancipatorna didaktika, zasnovana na konceptualnim promenama pluralističkih koncepata u savremenoj filozofiji nauke i znanja. Posmatrane su strukture metakognitivnih sposobnosti studenata, strategija učenja i kritičkog mišljenja, kao značajni indikatori intelektualne autonomije studenata. Dakle, cilj je bio da se testira teza o slaboj intelektualnoj autonomiji studenata. Uzorak je bio bez verovatnoće, hotimični, N=636 studenata, a iz ovog uzorka izdvojen je poduzorak koji se odnosi na 136 studenata, koji se u literaturi definišu kao akademski daroviti – prosečna ocena, iznad 9,00; metoda sistematskog neeksperimentalnog posmatranja. Među nalazima indikativni su sledeći: Daroviti studenti imaju jače naglašene metakomponente intelektualne autonomije: njihove strategije učenja definišu, pre svega, uspešnost u: interpretaciji teksta, pravljenju analogija, izdvajanju strukture sadržaja, uspostavljanju mreže pojmova; strukturu kritičkog mišljenja studenata definišu, pre svega, elementi skeptičnog i umreženog kompleksnog mišljenja. Ovo su i osnovne razlike između studenata koji su smatrani potencijalno darovitima i onih koji to nisu.

U literaturi se najčešće pominju dva pristupa podsticanju kritičkog mišljenja: predmetno neutralni i pristup koji podrazumeva podsticanje kritičkog mišljenja kroz nastavu pojedinih predmeta (Pešić, 2007). Za naslov ovog rada značajni su nalazi kojima se došlo do zaključka da, iako teorijski argumenti, kao ni rezultati empirijskih istraživanja ne ukazuju jednoznačno koji od ova dva pristupa je efikasniji, učenici mogu da razviju trajna i funkcionalna znanja i primenjivati ih u rešavanju različitih problema, ako se u nastavi različitih predmeta omogući primena različitih aspekata kritičkog mišljenja koji su u skladu sa specifičnostima konkretnog nastavnog predmeta (Mirkov i Pešić, 2012). Takođe je značajno da istraživanja pokazuju da pored teoretičara (Pešić, 2003, 2008, 2011) i nastavnici različito shvataju pojam kritičkog mišljenja. Dakle, nastavnici koji predaju različite predmete kritičko mišljenje poimaju na različite načine, a to se odražava i na načine na koje poučavaju učenike kritičkom mišljenju. Takođe je značajan nalaz da rezultati istraživanja (Innabi i El Sheikh, 2007) konstatuju da ni dugotrajne obrazovne reforme, usmerene ka podsticanju kritičkog mišljenja ne dovode do željenih rezultata, jer nastavnici neadekvatno razumeju pojam kritičkog mišljenja, nemaju potreban nivo pedagoško-psihološkog obrazovanja. Dakle, sami programi za podsticanje kritičkog mišljenja, koliko god bili dobro osmišljeni, ne daju efekte u podsticanju razvoja istog. Smatra se da je za efikasnost u podsticanju kritičkog mišljenja značajna didaktička sposobnost nastavnika u organizaciji učenja i poučavanja, kako bi se smanjili efekti remetilačkih faktora.

Mirkov i Gutvajn (2014) su u istraživanju stavova učenika prema podsticanju kritičkog mišljenja u nastavi i njihove percepcije aktivnosti nastavnika koje su usmerene ka

tom cilju, na uzorku 856 učenika osmog razreda iz 40 osnovnih škola u Srbiji (reprezentativan uzorak škola došle do zaključka da su u najvećoj meri zastupljeni stavovi kojima učenici izražavaju potrebu za uključivanjem u nastavu različitih oblika rada, kao što su istraživački i grupni rad, kao i potrebu da im se pruži mogućnost da i sami postavljaju probleme, umesto da samo rešavaju probleme koje postavlja nastavnik. Nalazi, takođe, ukazuju da se učeničke percepcije razlikuju od percepcija nastavnika u pitanjima podsticanja formulisanja i analiziranja problema i izvođenja zaključaka i sl. Takođe je konstatovano da se na osnovu učeničkih stavova prema podsticanju kritičkog mišljenja mogu predviđati njihove percepcije aktivnosti nastavnika usmerene na podsticanje kritičkog mišljenja u nastavi. Nalazi drugih istraživanja (Bransford et al., 1986; Antić i sar., 2005; Antić Janković i sar., 2007; Bjelanović Dijanić, 2012; Vlahović, 2011) pokazuju da su značajni faktori efikasnosti u podsticanju kritičkog mišljenja učenika aktivnosti nastavnika usmerene na razvoj samopouzdanja, zatim sposobnosti učenika da izraze sopstveno mišljenje. U sklopu ovoga nađeno je i da značajno mesto u formiranju kritičkog mišljenja ima aktivnost učenika u procesu učenja.

Cilj ove eksplorativne studije je da traga za odgovorom na pitanje: koliko su u savremenoj kulturi učenja daroviti studenti partneri u kolaborativnom procesu učenja i istraživanja i koliko se ovo reflektuje na efekte učenja izražene u kompetenciji kritičkog mišljenja. Teorijski kontekst čini diskurs o efikasnosti perspektive u visokoškolskoj didaktici, istaknutoj u promenama talasa sa reformom Bolonjskog procesa. Osnovno obeležje ovih promena naznačeno je kao promena kulture učenja u smislu usmerenosti predavanja prema studentu, tj. prema njihovoj perspektivi u učenju. Tako da umesto „inputa učenja” treba da se specifikira „output” (Kruse, 2006), a reč je o kritičkoj (Horkheimer) i emancipatornoj pedagogiji i didaktici (Schleiermacher). Pojam „kompetentnost” je cilj ka kome se teži, a podrazumeva ne samo znanje, nego i kompleksne sposobnosti formirane postupcima ciljanog treninga. Problem koji pokreće ovo istraživanje je diskurs kojim se ovakvom pristupu upućuje više kritičkih razmatranja. Jedno od njih je da emancipatorni pristup postoji još u Humboltovoj tradiciji, orijentisanoj ka kompetentnosti, koja studiranje posmatra kao polje treniranja i obrazovanja intelektualnih i metodoloških sposobnosti više nego što se to čini u novoj kulturi učenja danas. U diskursu se konstatuje da je samo pojam „kompetentnost” nov i pokreće intenzivniju didaktizaciju akademskog učenja, a nestaje ono, što je kod Humboldta činilo srž: da se studenti posmatraju kao partneri u kolaborativnom procesu učenja i istraživanja. Studenti postaju objekat didaktike i nestaju kao akteri i ličnosti iz aranžmana učenja, a ostaje samo retorička figura „promene perspektive od nastavnika do studenata i kompetentnosti, koje treba steći” (Zervakis, & Wahler, 2007). Kritički tonovi konstatuju da je iza kritičkog mišljenja kao centralne tačke, formulisane u Evropskom deskriptoru obrazovnih kompetencija, kao najuočljivija tačka ostala tendencija za nominacijom nastave standardima obrazovanja (Klieme et al., 2007). Koliko su ove tendencije primetne u visokoškolskoj didaktičkoj kulturi, ili kulturi učenja danas na studijama u Republici Srbiji, nakon dve decenije reformskih koraka iz ugla darovitih za koje se smatra da bi trebalo da imaju visoko kritičko mišljenje, kako bi mogli samostalno da uče, istražuju i kritički misle, posmatra se metodom sistematskog neeksperimentalnog istraživanja.

Istraživačka pitanja: U kakvom odnosu stoje aspekti kritičkog mišljenja sa uspehom studenata? Koliko je kod akademski darovitih u odnosu na ostale studente izraženo kritičko mišljenje? Kakve su razlike darovitih i ostalih studenata u procenama izraženosti primene strategija, metoda i postupaka podsticanja kritičkog mišljenja u nastavnom procesu i koliko se razlikuju u primerenosti izraženosti istih njihovim potrebama? Koliko se daroviti studenti u odnosu na ostale razlikuju u procenama dovoljne izraženosti aspekata podsticanja kritičkog mišljenja u nastavnom radu (kognitivne kompetentnosti i afektivne dispozicije, od kojih se prva pripisuje procesualnoj, a druga dispozicionalnoj strani kritičkog razmišljanja, odnosno stavovima i pristupima osobe koja razmišlja)? Da li se i u kojim vrstama kompetentnosti

kritičkog mišljenja razlikuju akademski daroviti studenti i ostali po procenama izraženosti primene i oceni potreba (konfrontacija sa stručnim problemima; sa otvorenim, nerešenim pitanjima; samostalno nalaženje obrazloženja; obrazlaganje sa retoričkim pitanjima i donošenje zaključaka; logičko obrazlaganje pretpostavki i argumentacija mišljenja; rasprava na unapred najavljenom temu, traženje uzroka pojava i razvoj empirijskih postupaka kojima se mogu proveriti pretpostavke uzroka; obrazlaganje stavova u raspravi – usmeravanje razmišljanja ka čvrstim tokovima; istraživačke kompetentnosti...). Koliko su varijable: crte ličnosti, pol, fakultet, godina studija i prosečna ocena značajne za procene darovitih i ostalih studenata i izraženosti primene nastavnih strategija, metoda i postupaka i procene udovoljavanju njihovim potrebama?

Hipoteze:

1. Akademski daroviti u odnosu na ostale studente imaju jače izraženo kritičko mišljenje.
2. Postoje značajne razlike u vrstama kompetentnosti kritičkog mišljenja između akademski darovitih studenata i ostalih (konfrontacija sa stručnim problemima, sa otvorenim, nerešenim pitanjima; samostalno nalaženje obrazloženja; obrazlaganje sa retoričkim pitanjima i donošenje zaključaka; logičko obrazlaganje pretpostavki i argumentacija mišljenja; rasprava na unapred najavljenom temu; traženja uzroka pojava i razvoj empirijskih postupaka kojima se mogu proveriti pretpostavke uzroka; obrazlaganje stavova u raspravi – usmeravanje razmišljanja ka čvrstim tokovima; istraživačke kompetentnosti...).
3. Postoje značajne razlike u procenama izraženosti primene strategija, metoda i postupaka i u oceni zadovoljavanja potreba istih kod akademski darovitih studenata i ostalih.
4. Varijable: crte vličnosti, pol, godina studija i prosečna ocena značajne su za procene izraženosti primene nastavnih strategija, metoda i postupaka za podsticanje kritičkog mišljenja i procene udovoljavanju njihovim potrebama.
5. Akademski daroviti studenti u odnosu na ostale razlikuju se u procenama dovoljne izraženosti aspekata podsticanja kritičkog mišljenja u nastavnom radu (kognitivne kompetentnosti i afektivne dispozicije, od kojih se prva pripisuje procesualnoj, a druga dispozicionalnoj strani kritičkog razmišljanja, odnosno stavovima i pristupima osobe koja razmišlja).

Varijable prediktori: strategije podsticanja kritičkog mišljenja (ISKM); kriterijske: nivo zadovoljenja potreba za kritičkim mišljenjem u nastavi. Intervenišuće varijable: crte ličnosti, pol, godina studija i prosečna ocena.

Metod

Uzorak je činilo 427 studenata sa univerziteta iz Beograda, Novog Sada i Niša, od čega je 80,7% studenata ženskog pola i 28,9% akademski darovitih studenata sa prosekom 9,00 ili više.

Instrumenti

Za snimanje kritičkog mišljenja studenata korišćen je *Test kritičkog mišljenja (Kritičko mišljenje – dodatni test)*, baterija sastavljena od 17 tvrdnji sa različitim formatima odgovora. Svako pitanje ima samo jedan tačan odgovor koji nosi 1 bod, dok se pogrešni odgovori ne boduju. Baterija se sastoji iz pet delova: *Inferencija, Prepoznavanje pretpostavki;*

Zaključak (dedukcija); Interpretacija, procenjivanje argumenata. Pouzdanost, merena Cronbach-ovim alfa koeficijentom je: Inferencija $\alpha = 0.57$; Prepoznavanje pretpostavki $\alpha = 0.69$; Zaključak (dedukcija) $\alpha = 0.68$; Interpretacija $\alpha = 0.61$; Procenjivanje argumenata $\alpha = 0.75$.

Osnova za opredeljenje ovakvog pristupa nađena je u činjenici da najveći broj autora smatra da postoje opšti kriterijumi ili standardi kritičkog mišljenja, ali da njihova adekvatna primena podrazumeva kontekstualno osetljivo prosuđivanje i dobro poznavanje date oblasti (Cohen et al., 2020; Ennis, 1996; Facione, 1990; Halpern, 2007; Lipman, 1991; Paul i Elder, 2008). Takođe, uzeto je u obzir to da u određenju prirode ovih opštih kriterijuma, većina autora polazi od logičkih standarda valjanog rasuđivanja (Bowell i Kemp, 2002; Ennis, 1996). Tako se u literaturi pominje da se u okviru logički orijentisanih koncepcija, koje su danas dominantan pristup, *kritičko mišljenje izjednačava sa neformalnom logikom* (Siegel, 1988). Uz prethodno, značajno za ovu odluku bilo je i mišljenje da se za razliku od apstraktnih principa formalne logike, koji imaju ograničenu upotrebnu vrednost u svakodnevnom rasuđivanju, neformalna logika bavi mišljenjem koje je zavisno od sadržaja i konteksta, dajući smernice za rasuđivanje u kompleksnim situacijama s kojima se srećemo u realnom životu, a ovo dalje znači prihvatanje stava da su u suštini ovog kriterijumi na osnovu kojih se procenjuju jasnoća, preciznost i logička konzistentnost iskaza, njihovo značenje i smisao, pouzdanost izvora informacija, neformalne logičke greške u zaključivanju i argumentovanju, ubeđivanje zasnovano na retoričkim strategijama i pseudoargumentima itd. (Pešić, 2011). Dakle, prihvaćen je stav da su logički orijentisane koncepcije utemeljile i dominantno shvatanje o konstituentima kritičkog mišljenja, po kome ono obuhvata opšte veštine rasuđivanja, primenljive na različitim sadržajima i u različitim oblastima. Prethodno shvatanje je podržano empirijskim nalazima koji konstatuju da su predmetno neutralne veštine kritičkog mišljenja identifikovane, operacionalizovane i merljive (Ennis, 1992), te zanemarivanje terminoloških razlika i nivoa operacionalizacije, koncepcije koje u osnovi imaju neformalnu logiku, uglavnom, na sličan način strukturisu sposobnosti i veštinu kritičkog mišljenja (Bowell i Kemp, 2020; Ennis, 1987). Tako slaganja postoje oko izbora osnovnih konstituenata kritičkog mišljenja, koje se odnose na: veštine analize i interpretacije informacija, izvođenja logički ispravnih i prihvatljivih zaključaka (zaključivanje) i procenjivanja valjanosti i snage argumenata (evaluacija). Jedan od razloga za prihvatanje ovoga pristupa je ocena da je karakteristika ove Enisove koncepcije obuhvatnost i precizno elaborirana struktura sposobnosti i veština, što je u osnovi činjenice da predstavlja nezaobilaznu osnovu u najvećem broju radova o kritičkom mišljenju (Pešić, 2008). Značajno je u ovom kontekstu pomenuti shvatanje po kome kritičko mišljenje kao opšta sposobnost ne znači osporavanje značaja predmetno-specifičnog znanja, jer osoba može kritički da misli samo o onim „temama i problemima” koji „spadaju u domen njenog vlastitog iskustva”.

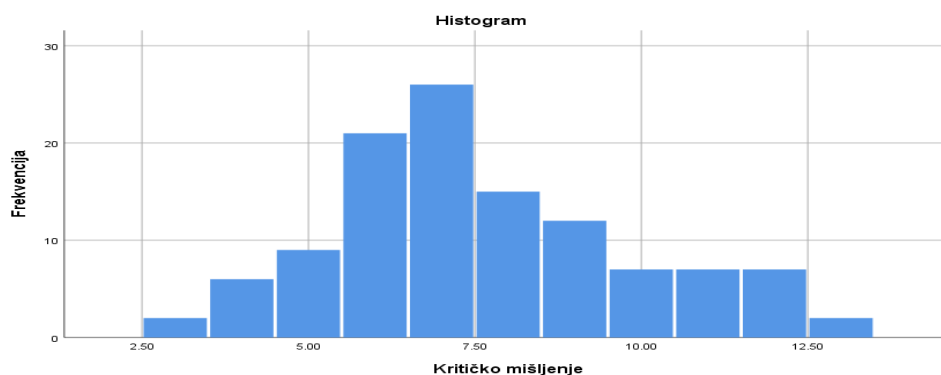
Inventar velikih pet (Goldberg's Big Five Personality Traits from International Personality Item Pool; Goldberg, 2001) je kratka verzija upitnika od 20 petostepenih Likertovih stavki namenjenih proceni velikih pet osobina ličnosti, tj. ekstraverzije, emocionalne stabilnosti, intelekta, prijatnosti i savesnosti, svaku kroz 4 stavke. Pouzdanost skala, merena preko Cronbach-ovog alfa koeficijenta, je: Ekstraverzija $\alpha = 0.47$; Emocionalna stabilnost $\alpha = 0.30$; Intelekt $\alpha = 0.41$; Prijatnost $\alpha = 0.68$; Savesnost $\alpha = 0.75$. *Inventar primene strategija podsticanja kritičkog mišljenja (ISKM)* sastoji se od 48 stavki koje sadrže strategije, metode i postupke primenjivane tokom studija. Na svaku stavku odgovara se na dve šestostepene skale Likertovog tipa koje ukazuju na nivo izraženosti primenjivanih metoda, tj. na nivo zadovoljenja studentovih potreba. Za obe skale pouzdanost merena Cronbach-ovog alfa koeficijenta je bila vrlo visoka, izraženost $\alpha = 0.95$, potreba $\alpha = 0.98$.

Rezultati

Deskriptivna statistika. – Osnovni deskriptivni indikatori za varijable u istraživanju prikazani su u Tabeli 1. *Deskriptivni pokazatelji varijabli u istraživanju.* Vrednosti Skjunisa i Kurtozisa su za sve varijable u preporučenom opsegu od ± 2 , ukazujući da varijable ne odstupaju značajno od univarijantne normalne distribucije. Na testu kritičkog mišljenja od mogućih 17 bodova, u uzorku je najviše ostvareno 13, dok su u proseku studenti tačno odgovarali na blizu 8 pitanja. Sve ostale skale prikazane su u prosečnim sumacionim skorovima radi lakše interpretacije. Prikaz distribucije ostvarenih bodova na testu kritičkog mišljenja prikazan je na Grafiku 1. Skorovi su približno normalno distribuirani pri čemu je najveći broj studenata ostvario između 6 i 10 bodova na testu.

Tabela 1. *Deskriptivni pokazatelji varijabli u istraživanju*

	Minim.	Maxim.	Arit. sred.	Stan.dev.	Skjunis	Kurtozis
<i>Test kritičkog mišljenja</i>	3.00	17.00	7.61	2.28	0.43	-0.31
<i>ISKM – izraženost</i>	2.25	6.00	3.64	0.93	0.67	-0.25
<i>ISKM – potreba</i>	2.15	6.00	3.76	0.93	0.51	-0.43
<i>Ekstraverzija</i>	1.50	4.75	3.02	0.75	0.03	-0.63
<i>Emocionalna stabilnost (ES)</i>	1.25	4.75	2.98	0.65	-0.22	0.09
<i>Intelekt</i>	1.75	5.00	3.63	0.69	-0.31	-0.07
<i>Prijatnost</i>	2.50	5.00	4.10	0.63	-0.38	-0.59
<i>Savesnost</i>	1.75	5.00	3.97	0.89	-0.79	-0.45



Grafik 1. *Distribucija ostvarenih bodova na testu kritičkog mišljenja*

Pre prikaza nalaza, kojima se testiraju hipoteze, daju se nalazi kojima se jasnije vidi slika kritičkog mišljenja svih studenata (Tabela 2. TKM – *Test kritičkog mišljenja*). Kako se iz prethodno date Tabele 1. *Deskriptivni pokazatelji varijabli u istraživanju* vidi, najviši skor je 13 od mogućih 17 bodova, a prosek je 7.61. U tabeli koja sledi vidi se da su studenti najslabije uradili deo testa koji se odnosi na *inferenciju*, tj. da u ovom delu nema tačnih odgovora. Detaljnija analiza nalaza ovog i drugih delova testa kritičkog mišljenja daje se u interpretaciji nalaza.

Tabela 2: *Test kritičkog mišljenja (TKM)*

Value:	1. To je istinito
	2. To je verovatno istinito
	3. Nema dovoljno podataka koji podržavaju takav zaključak
	4. To je verovatno neistinito

5. To je neistinito

Deo A: I (Inferencija)

Problem (prihvatiti kao činjenice). Iskaz: Istraživanja su pokazala da su oboljenja disajnih kanala relativno češća kod stanovnika severnih regija Španije, nego kod stanovnika južnih regija. Međutim, ima vrlo malo razlika, ili gotovo nikakvih, između učestalosti oboljevanja kod severnjaka i južnjaka koji imaju jednake prihode. Prosečni prihodi južnjaka su znatno viši od prosečnih primanja severnjaka.

	Values	1.	2.	3.	4.	5.
1.	Inferencija: Srčana oboljenja u Španiji bi se najlakše eliminisala kada bi se podigao standard života. 427 responses	8.6%	33.6%	<u>51.7%</u>	5,2%	0.9%
2.	Inferencija: Ljudi sa višim primanjima su u boljoj poziciji da izbegnu srčane bolesti od ljudi sa nižim primanjima. 427 responses	12.9%	28.4%	<u>31%</u>	15.5%	12.1%
3.	Srčanih oboljenja među severnjacima ima manje kod onih sa relativno visokim primanjima, nego kod onih sa zaista niskim primanjima. 427 responses	8.6%)	20.7%	<u>49.1%</u>	14.7%	6.9%
4.	Inferencija: Nivo prihoda kod severnjaka uopšte ne utiče na šansu za razvoj bolesti srca. 427 responses	14.7%	27.6%	<u>38.8%</u>	14,7%	4,3%
	Deo B: PP: (Prepoznavanje pretpostavki)				DA	NE

Iskaz: Pravi cilj obrazovanja u slobodnom društvu jeste pripremanje individua za donošenje mudrih odluka.

5.	Pretpostavka 1): Ljudi koji su stekli obrazovanje u slobodnom društvu neće donositi odluke. 426 responses			<u>62.9%</u>		37.1%
6.	Pretpostavka 2): Neke obrazovne institucije u našem društvu nemaju pravi cilj. 426 responses			31%		<u>69%</u>
7.	Pretpostavka 3): Neki oblici obrazovanja mogu da pomognu individua da donesu mudre odluke. 427 responses			62.9%		<u>37.1%</u>
8.	Pretpostavka 4): U društvu koje nije slobodno, individua uopšte ne može da donosi odluke. 426 responses			46.6%		<u>53.4%</u>
	Deo C: (Z) Zaključak (dedukcija)				DA	NE

Iskaz: Nijedan odgovorni vođa ne može da izbegne donošenje teških odluka. Neke odgovorne vođe ne vole da donose teške odluke. Stoga:

9.	Zaključak 1: Neki ljudi ne vole neke teške odluke. 427 responses			8.6%		<u>91.4%</u>
----	--	--	--	------	--	--------------

10.	Zaključak 2: Neodgovorne vođe izbegavaju ono što ne vole.	21.6%	<u>78.4%</u>
11.	Zaključak 3: Neke odgovorne vođe čine ono što ne vole. 426 responses	17.2%	<u>82.8%</u>
	<i>Deo D: (I) Interpretacija</i>	<i>DA</i>	<i>NE</i>
	Iskaz: U 1970. godini, 60.4% odraslih (starijih od 25 godina) završilo je 11 ili manje godina školovanja, dok je 4.6% završilo tri ili više godina fakulteta. U 1990. godini, 40% odraslih je završilo 11 ili manje godina školovanja, a 7.1% završilo je tri ili više godina fakulteta.		
12.	Interpretacija 1: U 1970. godini većina odraslih nije upisala fakultete. 427 responses	<u>25%</u>	75%
13.	Interpretacija 2: Ako se trend ka višem obrazovanju nastavi kao što je opisano, onda će do 2000. godine više od 25% odraslih završiti tri ili više godina fakulteta. 427 responses	52.6%	<u>47.4%</u>
14.	Interpretacija 3: U 1990. godini, za svaku odraslu osobu koja je završila tri ili više godina fakulteta, bilo je više od pet odraslih koji su završili najviše 11 godina školovanja. 427 responses.	<u>25%</u>	75%
	<i>Deo E: (PA) Procenjivanje argumenata</i>	<i>JAK</i>	<i>SLAB</i>
	Pitanje: Da li vlada treba da daje „pomoć za bebe” kako bi podržala razvoj svakog deteta u porodici i ujedno obezbedila da se porodični standard života ne umanjuje s povećanjem broja dece?		
15.	Argument 1: Da; mnoge porodice koje sada nisu u mogućnosti, mogle bi uz tu pomoć da obezbede bolju negu deci, i to bi značajno podiglo opšti nivo zdravlja u državi. 427 responses.	19.8%	80.2%
16.	Argument 2: Ne; takva pomoć bi roditeljima značajno umanjila osećaj lične odgovornosti za podizanje deteta. 427 responses.	73.3%	<u>26.7%</u>
17.	Argument 3: Ne; „pomoć za bebe” bi povećala troškove iz budžeta. 427 responses	65.5%	<u>34.5%</u>

Hipoteza: Akademski daroviti u odnosu na ostale studente imaju jače izraženo kritičko mišljenje. Hipoteza je ispitana primenom t-testa za nezavisne uzorke, pri čemu je akademska darovitost (akademski daroviti i ostali) bila grupišuća varijabla, dok je rezultat na testu kritičkog mišljenja bila zavisna varijabla. T-test, $t(112) = -1.53$, $p = 0.129$, nije bio statistički značajan ukazujući da nema statistički značajnih razlika u odnosu na postignuće na testu kritičkog mišljenja između akademski darovitih ($M = 8.12$, $SD = 2.25$) i ostalih studenata ($M = 7.41$, $SD = 2.27$).

Hipoteza: Razlike na skali ISKM u odnosu na akademsku darovitost. Rezultati t-testa za nezavisne uzorke prikazani su u Tabeli 3. nisu postojale statistički značajne razlike između akademski darovitih i ostalih studenata u odnosu na skale upitnika ISKM ukazujući na to da akademski daroviti i ostali studenti približno jednako procenjuju izraženost i zadovoljenost svojih potreba primenjenim strategijama u nastavi.

Tabela 3. Razlike između akademski darovitih i drugih studenata

	<i>AS (daroviti)</i>	<i>SD</i>	<i>AS (ostali)</i>	<i>SD</i>	<i>t</i>	<i>df</i>	<i>p</i>
<i>ISKM – izraženost</i>	3.57	0.92	3.67	0.94	0.46	112	0.645
<i>ISKM – potreba</i>	3.69	0.90	3.78	0.95		112	0.623

Hipoteza: *Crte ličnosti, pol, godina studija i akademska darovitost značajne su za procene izraženosti primene nastavnih strategija, metoda i postupaka za podsticanje kritičkog mišljenja i procene udovoljavanju njihovim potrebama.* Kako bi se ispitao prediktivni uticaj pola, godine studija, akademske darovitosti i crta ličnosti na skale upitnika ISKM sprovedene su dve multiple regresione analize, pri čemu je u jednoj kriterijum bila skala izraženosti, a u drugoj skala potrebe. Rezultati analize prikazani su u Tabeli 4. *Parcijalni doprinos prediktora u regresionim modelima*, u kojoj se vidi da model nije bio značajan u slučaju skale izraženosti, što ukazuje na to da prediktori u ovom slučaju objašnjavaju značajan udeo kriterijumske varijanse. U slučaju skale potreba model je bio značajan i prediktori su objašnjavali blizu 16% kriterijumske varijanse. Kao značajan negativan prediktor izdvaja se Ekstraverzija, ukazujući na to da studenti sa višom ekstraverzijom ostvaruju niže skorove na skali ISKM – potreba. Intelekt ne dostiže statističku značajnost, ali je blizu statističke značajnosti kao pozitivan prediktor, te bi bilo važno proveriti uticaj ovog prediktora u nekom od budućih istraživanja.

Tabela 4. *Parcijalni doprinos prediktora u regresionim modelima*

	ISKM – izraženost			ISKM – potreba		
	F (8, 105) = 1.73, p = 0.100, R ² = 0.11			F (8, 105) = 2.53, p = 0.015, R ² = 0.16		
	β	t	p	β	t	p
Akademska darovitost	-0.10	-0.99	0.322	-0.12	-1.25	0.214
Pol	-0.18	-1.81	0.073	-0.14	-1.48	0.142
Godina studija	0.11	1.10	0.272	0.18	1.94	0.055
Ekstraverzija	-0.17	-1.74	0.084	-0.23	-2.41	0.018
Emocionalna stabilnost (ES)	0.17	1.74	0.085	0.15	1.56	0.122
Intelekt	0.11	1.17	0.246	0.17	1.87	0.065
Prijatnost	0.08	0.80	0.427	0.15	1.49	0.139
Savesnost	0.01	0.05	0.961	-0.02	-0.15	0.884

Interpretacija

Analiza nalaza koji govore o nivou ostvarenosti studenata u oblasti kritičkog mišljenja, nameće izraženost činjenice da je ukupna prosečna uspešnost na testu kritičkog mišljenja 7,61%, a od mogućih 17 najuspešniji studenti ostvarili su 13 bodova. U delu deskriptivne statistike (*Tabela 1. Deskriptivni pokazatelji varijabli u istraživanju*) skorovi su približno normalno distribuirani, pri čemu je najveći broj studenata ostvario između 6 i 10 bodova na testu. Dakle, uspešnost svih studenata je na ukupnom testu kritičkog mišljenja bila 42,65%, tek blizu 50% tačnih bodova, čemu svedoči vrednost skjunisa (0,43), koja ukazuje na blago pozitivnu asimetričnost raspodele. Vrednost kurtosisa je -0,31, što ukazuje na to da je reč o platičurtničnoj distribuciji, tj. distribuciji koja je spljoštenija, odnosno ima niži vrh od normalne distribucije, a ova niska negativna vrednost kurtosisa upućuje na zaključak da je reč o većem stepenu nagomilavanja podataka na krajevima raspodele. Ako imamo na umu da načelno, veoma visoke pozitivne i veoma niske negativne vrednosti kurtosisa upućuju svakako na veći stepen nagomilavanja podataka na krajevima raspodele, dok vrednosti veoma blizu nule sugerišu da se radi o raspodeli sa nagomilanim rezultatima u sredini raspodele i malim brojem rezultata na krajevima raspodele, onda bi se ovakva asimetričnost distribucije podataka mogla tumačiti kao indikator manje udaljenosti nivoa uspešnosti, od prosečne vrednosti, tj. postojanja manjih razlika među ispitanicima. Dakle, nizak kurtosis (niži od nule)

ukazuje na to da ova unimodalna raspodela nema rezultate koji su izrazito udaljeni od aritmetičke sredine, što znači da ne treba očekivati signifikantne razlike u pogledu kritičkog mišljenja kod ispitanih studenata.

Interesantno je da su delovi baterije sa različitim uspehom urađeni. Tako je prvi deo, koji se odnosi na *inferenciju* (zaključivanje) urađen bez uspešnih odgovora. Posmatranje zadataka u ovom delu baterije i odgovora studenata ukazuje na činjenicu da je greška nastala usled nepažnje, tj. jasno je da nije postojala dovoljna udubljenost u činjenice koje su značajne za zaključivanje, te su se iste prenebrele, a inferencije, zaključci, izveli pogrešno, jer u iskazu se govori o oboljenjima disajnih organa, a dalje se u ponuđenim inferencijama, koje je trebalo označiti kao tačne, dakle u sva četiri zadatka koji ovaj aspekt kritičkog mišljenja testiraju, navode bolesti srca. Ovaj podatak, posmatran iz ugla kategorije distinktivnih karakteristika kritičkog mišljenja, koji se odnosi na: evaluativnost, osetljivost na kontekst i metakognitivnost (Pavlović, et. al, 2001) ukazuje na to da većina studenata nije u dovoljnoj meri uključila metakognitivne sposobnosti koje podrazumevaju svest o sopstvenom kognitivnom funkcionisanju i efikasnu kritičku evaluaciju, tj. osvrt na urađeno i preispitivanje tačnosti istog, što je u ovom slučaju kod svih studenata izostalo, govori o slaboj izraženosti metakognitivnih sposobnosti. Kako se među veštinama mišljenja metakognicija smatra veštinom najvišeg reda, kod onih koji su je savladali, stečene su sposobnosti da vide svoje greške, jasno ih shvate i uče efikasnije, jer mogu objektivnije da procene sopstvenu efikasnost i reaguju na greške. Kako je ovo veština koja se stiče učenjem (Gojkov Rajić et. al., 2021), jasno je da joj se treba na prethodnim stepenima učenja više posvetiti. Dakle, u ovom slučaju je jasno da su zatajili elementi kritičkog mišljenja koji se odnose na *identifikovanje i analiziranje argumenata i razradu* njihove strukture i sadržaja kao preliminaranih u proceni njegove jačine. Uz to, zatajilo je i *sudjenje*, jer sud nije donet na osnovu akumuliranih dokaza i razmišljanja, tako da se posledice vide u greškama kod elementa kritičkog mišljenja, a tu spada i *odlučivanje*. *Obraćanje pažnje* je, takođe, u ovom slučaju izostalo, te je izostalo kritičko mišljenje zbog nedostatka pažnje na sadržaj, sa tendencijom da se vide svi izvori nedoumica. *Obraćanje pažnje*, inače, spada u inicijalne dispozicije, a *sposobnosti propitivanja*, koje su neophodne za proces kritičkog razmišljanja, sa jasno izraženim pitanjima vezanim za zadatak, ili njegovu formulaciju, doprinose efikasnosti putem upitnih pretpostavki, zatim navikama da se prerano ne zaključuje, da se koristi nedvosmislen i precizno formulisan jezik i sl., što kod ispitanih studenata u ovom slučaju nije došlo do izražaja.

Na ostalim delovima baterije, kojom su posmatrani aspekti kritičkog mišljenja, prosečne vrednosti pozitivnih reakcija su sledeće: *prepoznavanje pretpostavki* je 55,6%; *zaključak (dedukcija)* je 84,2% tačnih odgovora; *interpretacija*: 32,33%; *procenjivanje argumenata* 47,13%. Dakle, *interpretacija* je iza *inferencije* najslabija tačka među posmatranim aspektima kritičkog mišljenja. Interesantno bi bilo dublje ući u posmatrane aspekte kritičkog mišljenja, kako bi se razjasnio nalaz o slaboj *interpretaciji*, koja uključuje *sposobnosti analiziranja argumenata, sposobnost identifikacije, a zatim i proces istrage određenog problema* s ciljem formiranja racionalnog ili opravdanog suda ili zaključka. Ova sposobnost se često, uopšteno govoreći, smatra samim kritičkim mišljenjem. Ovde je, kako se vidi, ista dosta slaba, iako su druge poput *zaključka i prepoznavanja pretpostavki* jače naglašene, posebno *dedukcija, odnosno zaključivanje*, te se ovde uočava neslaganje, koje traži sagledavanja na dubljem nivou. Tako bi opšti zaključak bio da većina studenata nije manifestovala očekivani nivo reakcija kritičkog mišljenja, što se može smatrati nezadovoljavajućim efektom u smislu kvaliteta visokoškolske nastave, a pre toga i prethodnih stepena obrazovanja na kojima kritičko mišljenje već treba da bude formirano.

Ostaje da se, kao zaključak, prihvati prethodno navedeno mišljenje o novim navikama učenja u savremenoj emancipatornoj kulturi učenja u kojoj studenti, ako ne moraju

da zaobilaze načine učenja koji zahtevaju intelektualni napor i pribegavaju učenju zapamćivanjem, te njihovi mehanizmi i veštine kritičkog mišljenja, ako su ih na prethodnim stepenima stekli, uspavani. Treba ih, dakle, probuditi, jer je ovde reč o visoko selekcionisanoj populaciji i znatnom broju akademski uspešnih studenata, darovitih, koji sigurno mogu kritički da rezonuju. Iza prethodnog, ostaje otvoreno još pitanje: kako to da akademski uspešni, kao i ostali jednako pozitivno procenjuju didaktičke strategije koje nastavnici koriste, a od kojih većina ima emancipatornu notu, kao i da im je zadovoljenje potreba za istima jednako, a akademski uspeh različit? Da li bi, hipotetički posmatrano, ovo moglo da znači da odgovor na ovo pitanje zahteva da se u istraživanja dalje uključe i faktori iz domena dokimologije, nivou zahteva i načina vrednovanja, kao faktora iz afektivne sfere (motivacija i dr.).

Dakle, u prethodnom prikazu nalaza istraživanja vidi se da su anulirane hipoteze koje se odnose na razlike između akademski darovitih i ostalih studenata u pogledu nivoa kritičkog mišljenja, a i u odnosu na razlike na skali kojom se posmatra prisustvo strategija i metoda za podsticanje kritičkog mišljenja studenata, s jedne strane, a sa druge, u pogledu nivoa zadovoljavanja očekivanja studenata, što ukazuje na činjenicu da su male razlike u kognitivnoj kompetentnosti i afektivnoj dispoziciji između jednih i drugih, a time i u procesualnoj i dispozicionalnoj strani kritičkog razmišljanja, odnosno stavovima i pristupima osobe koja razmišlja. Obrazloženje ovih nalaza moglo bi se posmatrati iz ugla činjenice da su za posmatranje uzeti studenti, dakle visoko selekcionisana populacija za koju se očekuje da ima izgrađene potrebne nivoe za samoregulisano učenje, te nema problema sa nastavnim strategijama. Preliminarna potvrda ovoga mogao bi biti nalaz koji govori o tome da nisu manifestovane razlike u potrebama za drugačijim didaktičkim strategijama. Dakle, didaktičke strategije odgovaraju jednako akademski darovitima, kao i ostalim studentima. Razlozi za različita postignuća nisu, dakle, u didaktičkim strategijama, nego ih treba tražiti u drugim faktorima.

Jedna od hipoteza testirala je intervenišući značaj varijabli: *crte ličnosti, pol, godinu studija i prosečnu ocenu* za procene izraženosti primene nastavnih strategija, metoda i postupaka za podsticanja kritičkog mišljenja i procene udovoljavanju potrebama studenata. Kako iz prikaza podataka vidimo, u slučaju skale potreba model je bio značajan i prediktori su objašnjavali blizu 16% kriterijumske varijanse. Prediktivne vrednosti od uključenih intervenišućih varijabli pokazale su *crte ličnosti*. Kao značajan negativan prediktor izdvaja se *ekstraverzija*, ukazujući na to da studenti sa višom *ekstraverzijom* ostvaruju niže skorove na skali ISKM – potreba. Dakle, studentima koji u osnovi imaju sledeće osobine: srdačnost, društvenost, poduzetnost, traženje uzbuđenja i pozitivne emocije, odnosno sa jače izraženom *ekstraverzijom*, ne odgovara didaktički stil, ili ne ispunjava u potpunosti njihove potrebe. Pozitivne projekcije ove dimenzije karakterišu osobe sa izraženim karakteristikama kao: *pričljive, asertivne, aktivne, energične, dominantne, druželjubive* itd. Ekstroverzija se odnosi na društvenost i socijabilnost. Ekstrovertne osobe preferiraju velike skupove ljudi, pričljive su i komunikativne, samopouzdate, aktivne, vole uzbuđenja, po prirodi su vesele i optimistične osobe, impulsivne i osobe pune energije, te bi u nastavnim strategijama trebalo tragati za metodama i oblicima kojima bi se crte ličnosti mogle više uzeti u obzir.

Intelekt, kao crta ličnosti ne dostiže statističku značajnost, ali je blizu statističke značajnosti kao pozitivan prediktor, te bi bilo važno proveriti uticaj ovog prediktora u nekom od budućih istraživanja. Ovaj se faktor interpretira pridevima *širokih interesa, maštovit, inteligentan, originalan, pronicljiv, znatiželjan, senzibilan* itd. U interpretaciji ovog faktora suprotstavljaju se crte ličnosti, kao što su *maštovitost, znatiželjnost i kreativnost* nasuprot *plitkoći i pomanjkanju moći zapažanja*. Iza prethodnog, nije neobično što se ova crta izdvojila kao značajan faktor za nastavne strategije koje inkliniraju emancipatornoj kulturi učenja i kao takve odgovaraju ne samo darovitima nego i ostalima, jer je ovde reč o uzorku, kako je

prethodno pominjano, visoko selekcionisane populacije i sa velikim brojem akademski darovitih u uzorku. Tako bi se moglo zaključiti da ovaj nalaz delimično potvrđuje hipotezu o posmatranim intervenišućim varijablama. Dakle, ukazuje i na značaj ove crte ličnosti za karakteristike emancipatornog nastavnog stila, te darovitim studentima ovih karakteristika treba više nuditi upravo nastavne strategije sa emancipatornim karakteristikama.

Zaključci

Kako se istraživanjem nastojalo doći do odgovora na pitanje o uticaju savremene kulture učenja darovitih studenata i uticaja iste na efekte učenja izražene u kompetenciji kritičkog mišljenja, fokusiranost je bila usmerena ka pitanju koliko su u savremenoj kulturi učenja daroviti studenti partneri u kolaborativnom procesu učenja i istraživanja i koliko se ovo reflektuje na efekte učenja izražene u kompetenciji kritičkog mišljenja, kao značajnom cilju učenja u Evropskom kvalifikacionom okviru. Nalazi upućuju na zaključak da se kod kritičkog mišljenja nije javila signifikantna razlika između akademski darovitih i ostalih studenata. Dakle, nisu nađene ni značajne razlike u vrstama kompetentnosti kritičkog mišljenja između akademski darovitih studenata i ostalih (donošenje zaključaka; logičko obrazlaganje pretpostavki i argumentacija mišljenja, kao ni usmeravanje razmišljanja ka čvrstim tokovima; istraživačke kompetentnosti).

Obrazloženje za ove nalaze shvata se kao posledica prigodnog uzorkovanja, kako je u prethodnom delu teksta objašnjeno. Iz podataka se vidi da je veliki broj studenata sa prosekom iznad 9.00, dakle, akademski darovitih, a ako se uzme u obzir činjenica da je studentska populacija već visoko selekcionisana, jasno je da se ovi nalazi mogu pripisati ovoj činjenici. Kao argumentacija za ovo mogla bi se uzeti i činjenica da su na testu kritičkog mišljenja imali iste greške, i jednako neuspešni bili u delu o *inferenciji* – zaključivanju. Nepostojanje razlika se, dakle, odnosi i na kategorije distinktivnih karakteristika kritičkog mišljenja: *evaluativnost, osetljivost na kontekst i metakognitivnost*, odnosno efikasnu *kritičku evaluaciju*, tj. osvrt na urađeno i preispitivanje tačnosti istoga je u ovom slučaju kod svih studenata izostalo, što govori o nedovoljnoj izraženosti metakognitivnih sposobnosti. Kako se metakognitivne veštine stiču učenjem, jasno je da im se još na prethodnim stepenima obrazovanja treba ozbiljnije posvetiti, kako bi kritičko mišljenje moglo efikasnije da se manifestuje na studijama. Dakle, moglo bi se zaključiti da su pomenuti elementi kritičkog mišljenja izostali i kod akademski darovitih. Inače, opšta slika kritičkog mišljenja kod ispitanih studenata slabija je od očekivane. Najviši skor je 13 od mogućih 17 bodova, a prosek je 7.61. Dakle, uspešnost svih studenata je na ukupnom testu kritičkog mišljenja bila 42,65%, ili tek blizu 50% ostvarenih bodova. Ovo, uz prethodno, upućuje na potrebu da se više pažnje posveti pitanjima kritičkog mišljenja, a to znači i nastavnim strategijama koje ga podstiču, iako su studenti zadovoljni primenom istih, tako da zaključak o primeni i prihvatanju nastavnih strategija koje podstiču autonomiju tokom učenja u kojoj do izražaja dolazi kritičko mišljenje nije u skladu sa nalazom o skromnim pokazateljima na testu kritičkog mišljenja.

Za sledeći korak trebalo bi drugačijim pristupom snimiti didaktičke strategije, koje u ovom slučaju verovatno nisu adekvatno procenjene od strane studenata. Stvarno stanje primene emancipatornog pristupa, od koga se, kao teorijskog okvira, pošlo u ovom istraživanju, a koji je i u osnovi Evropskog kvalifikacionog okvira, trebalo bi utvrditi objektivnijim metodološkim pristupom. Među nalazima se kao interesantna izdvaja konstatacija o prediktivnoj vrednosti *intelektu*, kao crte ličnosti, koja je blizu statističke značajnosti, kao pozitivan prediktor, te bi bilo važno proveriti uticaj ovog prediktora u nekom od budućih istraživanja. Ovaj se faktor interpretira pridevima *širokih interesa, maštovit, inteligentan, originalan, pronicljiv, znatiželjan, senzibilan*, itd. Iza prethodnog nije neobično

što se ova crta izdvojila kao značajan faktor za nastavne strategije koje inkliniraju emancipatornoj kulturi učenja i kao takve odgovaraju ne samo darovitima nego i ostalima, jer je ovde reč o uzorku, kako je prethodno pominjano, visoko selekcionisane populacije i sa velikim brojem akademski darovitih u njemu. Tako bi se moglo zaključiti da ovaj nalaz delimično potvrđuje hipotezu o posmatranim intervenišućim varijablama. To ukazuje i na značaj ove crte ličnosti za karakteristike emancipatornog nastavnog stila, te darovitim studentima ovih karakteristika treba više nuditi upravo nastavne strategije sa emancipatornim karakteristikama.

Literatura:

- Antić Janković, S., Gošović, R., Grahovac, V., Krnjaić, Z., Lazarević, D., Moskovljević, J., Pavlović Babić, D., Pešić, J., Plut, D. i Stepanović, I. (2007). *Kultura kritičkog mišljenja*. Beograd: Institut za psihologiju Filozofskog fakulteta u Beogradu i Centar za primenjenu psihologiju.
- Antić, S., Jankov, R. i Pešikan, A. (ur.) (2005). *Kako približiti deci prirodne nauke aktivnim učenjem*. Beograd: Institut za psihologiju.
- Astleitner, Hermann/Brünken, Roland/Zander, Steffi (2002): Können Schüler und Lehrer kritisch denken? Lösungsfolge und –strategien bei typischen Aufgaben. In: Salzburger Beiträge zur Erziehungswissenschaft 6, 51–61.
- Bjelanović Dijanić, Ž. (2012). Neke metode za razvoj kritičkog mišljenja učenika po ERR sustav. *Metodički ogledi: časopis za filozofiju odgoja*, Vol. 19 No. 1, <https://hrcak.srce.hr/94727>.
- Boostrom, R. E. (2005). *The Pursuit of Thinking in Classrooms*. Port Harcourt: University of Port Harcourt Press. <https://philpapers.org/rec/BOOTPO-8>
- Bowell, T., Cowan, R., Kemp, G. (2020). Critical Thinking. A Concise Guide, SBN 9780815371434, Routledge, <https://www.routledge.com/Critical-Thinking-A-Concise-Guide/Bowell-Cowan-Kemp/p/book/9780815371434>
- Bransford, J., Sherwood, R., Vye, N., & Rieser, J. (1986). Teaching thinking and problem solving: Research foundations. *American psychologist*, 41(10), 1078.
- Brookfield, Stephen D. (2005). *The power of critical theory. Liberating adult learning and teaching*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Brown, A. L. (1987). Metacognition, Executive Control, Self-Regulation, and Other More Mysterious Mechanisms. In F. E. Weinert, & R. Kluwe (Eds.), *Metacognition, Motivation, and Understanding* (pp. 65-116). Hillsdale: L. Erlbaum Associates.
- Buchberger, I. (2023). Kritičko mišljenje: priručnik kritičkog mišljenja, slušanja, čitanja i pisanja, *(2) Kritičko mišljenje: priručnik kritičkog mišljenja, slušanja, čitanja i pisanja | Iva Buchberger - Academia.edu*, preuzeto, 25.07.2023.
- Buchberger, I. (2012). *Kritičko mišljenje*. Rijeka: Filozofski fakultet, [Kritičko mišljenje \(researchgate.net\)](https://www.researchgate.net/publication/318111111_Kriticko_misljenje).
- Clark, W. (1989). On the dialectical origins of the research seminar. In: *History of Science*, 27. 111–154. Davis, Brent/Sumara, Dennis (2006). Complexity and education. *Inquiries into learning, teaching, and research*. Nahwah, N. J.: Lawrence Erlbaum.
- Cohen, M., Salas, E., Riedel, S. L. (2002). Critical Thinking: Challenges, Possibilities, and Purpose. Arlington, VA: Cognitive Technologies, Inc. Dewey, J. (1910/1991). *How we think*. New York: Houghton Mifflin
- Dewey, J. (1910). *How we think*. Boston-NY-Chicago: D.C. Heath and CO Publisher.
- Dewey, J. (1933). *How we think*. Chicago: Henry Regnery.
- Dewey, J. (1938). *Experience and Education*. New York: Collier Books .
- Dimić, Z. (2016). Kritičko mišljenje i savremno univerzitetsko obrazovanje. Univerzitet u Nišu Filozofski fakultet 11, *БАЛКАНСКЕ СИМПОЗИЈЕ*, [BZSintezaz2016z2-12-23 \(1\).pdf](https://www.bzsintezaz2016z2-12-23(1).pdf), preuzeto: 3. 8. 2023.
- Eberhardt, U., (Hrsg.) (2010). Neue Impulse in der Hochschuldidaktik, Wiesbaden, VS Verlag für Social wissenschaften-Springer Fachmedien. Fichten, W., Forschendes. DOI <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92319-2>.

- Empiricus, S. (2002). *Grundriss der pyrrhonischen Skepsis, eingeleitet und übersetzt von Malte Hossenfelder*. Frankfurt am Main: Suhrkamp (Original ca. 200 vor Chr.).
- Ennis, R. H. (1987). A Taxonomy of Critical Thinking Dispositions and Abilities. In J. B. Baron, & R. J. Sternberg (Eds.), *Teaching Thinking Skills: Theory and Practice* (pp. 9-26). New York: Fr
- Ennis, R. H. (1996a), *Critical thinking*. New York: Prentice-Hall.
- Ennis, R. H. (1996b). *Critical Thinking Dispositions: Their Nature and Assessability*. *Informal Logic*, 18/2, 165–182.
- [Evropski okvir kvalifikacija \(EOK\) | Europass; Evropski-kvalifikacijski-okvir-EQF-mreža-1.pdf](#) preuzeto: 22.08.2023.
- Facione, P. A. (2010). *Critical thinking: what it is and why it counts*. Millbrae, CA: California Academic
- Facione, P. A. (2013). Critical thinking: What it is and why it counts. *Insight Assessment*, 1-28.
- Feuerstein, R., Hoffman, M. and Miller, R. (1980). *Instrumental enrichment: An intervention program for cognitive modifiability*. University Park Press, Baltimore.
- Feyerabend, P. *Against Method*. London, New Left Books (1975), A polemical, iconoclastic book by a former colleague of Popper's. Vigorously critical of Popper's rationalist view of science.
- Gojkov, G. (2013). *Fragmenti visokoškolske didaktike*. Vršac: VŠSSV „M. Palov”.
- Gojkov, G., Stojanović A. i Gojkov Rajić, A. (2015). Critical Thinking of Students – Indicator of Quality in Higher Education, *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 191: 591-596, DOI:10.1016/j.sbspro.2015.04.501, <https://www.researchgate.net/publication/28253> (PDF) Critical Thinking of Students – Indicator of Quality in Higher Education (researchgate.net).
- Gojkov, G., Stojanović, A. (2011). *Participativna epistemologija u didaktici*. Vršac: Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača „Mihailo Palov”.
- Gojkov Rajić, Stojanović, A., Šafran, J. i Gojkov, G. (2021). *Didaktički aspekti samoregulacije učenja darovitih*. Beograd: Srpska akademija obrazovanja, elektronsko optički disk, (CD-ROM): http://www.sao.org.rs/documents/2021/didakticki_aspekti_samoregulacije_ucenja.pdf ISBN 978-86-89393, COBISS.SR-ID 33049865.
- Halpern, D. F. (2007). The nature and nurture of critical thinking. In: Sternberg et al. (2007): 1–14.
- Innabi, H., & El Sheikh, O. (2007). The Change in Mathematics Teachers' Perceptions of Critical Thinking after 15 Years of Educational Reform in Jordan. *Educational Studies in Mathematics*, 64, 45-68. <https://doi.org/10.1007/s10649-005-9017-x>
- Jackstel, K. (1989). Zur Bedeutung F. A. Wolfs für die Geschichte der akademischen Pädagogik. In: Ebert/Zimmermann (1989): 85–92.
- Kincheloe, J. L., & Weil, D. (Eds.) (2004). Critical thinking and learning. *An encyclopedia for parents and teachers*. Westport, Con.: Greenwood Press.
- Klieme, E. et al. (2007). Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. Deutsches Institut für Internationale pädagogische Forschung (DIPF) Frankfurt am Main. Herausgegeben vom Bildungsministerium für Bildung und Forschung (BMFB).
- Kovač Cerović, T. (1998). *Kako znati bolje*. Beograd: Institut za psihologiju.
- Kraak, B. (2009). Kritisches Denken als Bildungsaufgabe. In den USA das Thema für das 21. Jahrhundert – in der deutschen Schulpädagogik ein Feindbild. <http://hochbegabtenhilfe.de/img/KritischesDenken.doc> (zuletzt abgerufen am 27.1.2009).
- Kruse, O. (2011). Kritisch-rationalistische Denkweisen in der Bologner Hochschuldidaktik. In: *Neue impulse in Hochschuldidaktik*, Berlin.
- Kruse, O. (2005a). Zur Geschichte des wissenschaftlichen Schreibens. Teil 1: Entstehung der Seminarpädagogik vor und während der Humboldtschen Universitätsreform. In: *Das Hochschulwesen* 53, 2005. 170–174.
- Kruse, O. (2005b). Zur Geschichte des wissenschaftlichen Schreibens. Teil 2: Rolle des Schreibens und der Schreibdidaktik in der Seminarpädagogik seit der Humboldtschen Universitätsreform. In: *Das Hochschulwesen* 53, 2005. 214–218.
- Kruse, O. (2006a). The origins of writing in the disciplines. Traditions of seminar writing and the Humboldtian ideal of the research university. In: *Written Communication*, 23/3. 331–352.

- Kruse, O. (2006b). Prozessorientierte Schreibdidaktik an der Hochschule. Was Hochschulen tun können, um wissenschaftliches Schreiben besser anzuleiten. In: Kruse et al. 151–174.
- Kuhn, D. (1991). *The Skills of Argument*. New York: Cambridge University Press. doi:10.1017/CBO9780511571350.
- Kurfiss, J. G. (1988). Critical thinking. *Theory, research, practice, and possibilities*. ASHE-ERIC Higher Education report No. 2. Washington, D. C.: Association for the Study of Higher Education.
- Liessmann, K. P. (2006). *Theorie der Unbildung*. Wien: Paul Zsolnay.
- Lipman, M. (1991). *Thinking in education*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Majdak, M., Ajduković, M. (2003). Kako pripremiti studente socijalnog rada za kritičko mišljenje i djelovanje u području maloljetničke delinkvencije. *Ljetopis studijskog centra socijalnog rada*, 10 (1), 71–87.
- Mašina, M. (2023). Kritičko mišljenje – dodatni test, Škola filozofije; WWW.skolafilezofije.com/testovi/drugi/km/test-1.php;preuzeto. 10 majal 2023.
- McPeck, J. E. (1994). Critical thinking and the „Trivial Pursuit” theory of knowledge. In K. S. Walters (Ed.), *Re-thinking reason: New perspectives in critical thinking*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Mirkov, S. i Pešić, J. (2012). Metakognitivni procesi u rešavanju problema: kritičko mišljenje kao deo stvaralačkog procesa. U J. Šefer i J. Radišić (ur.), *Stvaralaštvo, inicijativa i saradnja: implikacije za obrazovnu praksu, II deo* (267–288). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Mirkov, S. i Vujačić, M. (2015). *Podsticanje kritičkog mišljenja u nastavi: stavovi i percepcije učenika*. Beograd, Pedagogija, 2/15, Forum pedagoga.
- Mirkov, S. i Gutvaj, N. (2014). How students perceive teachers' activities aimed at stimulating critical thinking, *Nastava i vaspitanje*, 63, 4, 621–636. Beograd i Univerzitet u Beogradu: Pedagoško društvo Srbije; Filozofski fakultet: Institut za pedagogiju i andragogiju.
- Olesko, K. (1991). *Physics as a Calling: Discipline and Practice in the Königsberg Seminar for Physics*. Ithaca, NY: Cornell University Press.
- Partalo, D., Skopljak, M. i Mihajlović, T. (2016). Podsticanje kritičkog mišljenja u univerzitetskoj nastavi, *Nastava i vaspitanje*, Filozofski fakultet, Univerzitet u Banjoj Luci, 2019, 68(2), 231–250 ISSN 0547-3330; UDK 159.955.5/.6.072-057.875(497.6) "2015/2016" <https://doi.org/10.5937/nasvas1902231P>.
- Paul, R. (1993). Critical thinking: *What every person needs to survive in a rapidly changing world*. Santa Rosa, CA: Foundation for Critical Thinking.
- Paul, R., Elder, L. (2008). *The Thinker's Guide to Intellectual Standards*. Dillon Beach, CA: Foundation for Critical Thinking.
- Paul, R., Elder, L. (2004), *The Miniature Guide to Critical Thinking: Concepts & Tools*, Foundation for Critical Thinking, www.criticalthinking.org (pristup 21. 5. 2023).
- Pavlović Babić, D. Krnjaić, Z. i Gošović, R. (2000). Kritičko mišljenje – šta je to? Konceptualizacija i relevantni pojmovi 2-4, Beograd: Savez psihologa Srbije.
- Pavlović-Banić, D. Krnjaić, Z., Pešić-Matijević, J. i Gošović, R. (2001), *Struktura sposobnosti i veština kritičkog mišljenja*, Psihologija, 2001, 1-2, 195-208 UDK 159.954/.955 195
- Pešić, J. (2003). Kritičko mišljenje između pomodarstva i promišljanja: ka teorijskom utemeljenju koncepta. *Psihologija*, 36/4, 411–423.
- Pešić, J. (2007). Uloga znanja u kritičkom mišljenju. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 39/1, 32–47.
- Pešić, J. (2007a). Logički i epistemološki pristup kritičkom mišljenju. *Psihologija*, 40/2, 173–190.
- Pešić, J. (2008). *Kritičko mišljenje – od logike do emancipatorne realnosti*. Beograd: Institut za psihologiju, Filozofski fakultet.
- Pešić, J. (2011). Sličnosti i razlike u konceptualizovanju kritičkog mišljenja. *Psihološka istraživanja*, 14 (1), 5–23. 17. Filozofski fakultet, Univerzitet u Beogradu: Institut za psihologiju.
- Plut, D., Pavlović, D., Gošović, R., Krnjaić, Z., Pešić, J., Stepanović, I., Lazarević, D., Antić, S. i Petrović, D. (2001). *Kultura kritičkog mišljenja – bazični priručnik*. Beograd: Institut za psihologiju i Grupa MOST.
- Riddell, T. (2007). Critical Assumptions: Thinking critically About Critical Thinking. *Journal of Nursing Education*, 46/3, 121–127.

- Rueegg, W. (1997). Der Mythos der Humboldtschen Universität. In: Krieg /Rose (1997): 155–174.
- [Russell, R. F.](#) and [Stone, A.](#) (2002). A review of servant leadership attributes: developing a practical model. *Leadership & Organization Development Journal*, Vol. 23 No. 3, pp. 145-157. <https://doi.org/10.1108/01437730210424>.
- Schleiermacher, F. (1808/1956). Gelegentliche Gedanken über Universitäten im deutschen Sinn. In: Müller (1956): 159–26. Müller, Erwin (Hrsg.) (1956): Die Idee der deutschen Universität. Die fünf Grundschriften aus der Zeit ihrer Neubegründung durch klassischen Idealismus und romantischen Realismus. Darmstadt: Gentner; <https://doi.org/10.1037/h0043158>.
- Schleiermacher, F. (2000). Texte zur Pädagogik. Kommentierte Studienausgabe, 2 vols., Michael Winkler and Jens Brachmann (eds.), Frankfurt am Main: Suhrkamp, 2000. (Includes an abbreviated version of Occasional Thoughts on Universities in a German Spirit [1808], i.e., without the important Appendix. The full version can be found in SW III.1, 535–644.) [Friedrich Daniel Ernst Schleiermacher \(Stanford Encyclopedia of Philosophy\)](#).
- Schultheis, Franz/Cousin, Paul-Frantz/Roca i Escoda, Marta (Hrsg.) (2008). *Humboldts Albtraum. Der Bologna Prozess und seine Folgen*. Konstanz: UVK.
- Siegel, H. (1988). *Educating Reason: Rationality, Critical Thinking, and Education*. New York: Routledge.
- Stacey L. Parker, Sally, C., Greg, N., Hannes Z. (2018), Understanding Franchisee Performance: The Role of Personal and Contextual Resources. *Journal of Business and Psychology*, 10.1007/s10869-018-9558-5.
- Sternberg, R., (2011). Critical Thinking: Reflection and Perspective Part I. *Inquiry: Critical Thinking across the Disciplines*, 26 (1): 4–18. doi:10.5840/inquiryctnews20112613.
- Sternberg, R. J. (1984). Toward a triarchic theory of human intelligence. *Behavioral and Brain Sciences*, 7 (2), 269–315. <https://doi.org/10.1017/S0140525X00044629>.
- Stojanović, A. i Gojkov, G. (2014). Kritičko mišljenje kao indikator kvalitetnog obrazovanja darovitih studenata: Slobode i odgovornosti univerziteta – didaktički ugao; ISBN: 978-86-7372-191-0, 19 (2014), 177–195.
- Vlahović, B. (2011). Nastavnik u ulozi moderatora i facilitatora razvoja kritičkog mišljenja učenika. *Pedagogija*, 66 (4), 589–607.
- Wikipedia (2006). <https://sr.wikipedia.org/wiki/Критичко-размишљање>.
- Willingham, D. T. (2007). Critical Thinking: Why Is It So Hard to Teach? *American Educator*, 31, 8-19. http://www.aft.org/sites/default/files/periodicals/Crit_Thinking.pdf.
- Woolfolk, A. E. (1998). *Educational psychology*. Boston: Allyn & Bacon.
- Zervakis, P., & Wahlers, M. (2007). BNE im Bologna-Prozess und der Bolog-na-Prozess – Die Umsetzung des Bologna-Prozess in Deutschland. *BNE Journal* 5, <http://www.bne-portal.de/> (zuletzt abgerufen am 4. 1. 2009)
- Попер, К. (1973). *Логика научног открића*. Београд: Нолит.

Aleksandar Stojanović

Faculty of Teacher Education, University of Belgrade and
Preschool Teacher Training and Medical College in Vrsac, Serbia
Grozanka Gojkov
Serbian Academy of Education, Belgrade

THE GIFTED IN THE EMANCIPATORY LEARNING CULTURE

Summary: The goal of this exploratory study is to search for an answer to the question: to what extent gifted students are partners in the collaborative learning and research process in the modern culture of learning and how much this reflects on the effects of learning expressed in the competence of critical thinking. The theoretical context constitutes the discourse on the effectiveness of the perspective in higher education didactics, highlighted in the wave changes with the reform of the Bologna process. The main feature of these changes is indicated as a change in the culture of learning in terms of the orientation of lectures towards the student, i.e. according to their perspective in learning. So that instead of "learning input" one should specify "output" (Kruse, 2006, 2011), therefore, it is about critical (Horkheimer) and emancipatory pedagogy and didactics (Schleiermacher). The term "competence" is a goal to be pursued, and it implies not only knowledge, but also complex abilities formed by targeted training procedures.

The problem that drives this research is the discourse that directs more critical considerations to this approach. One of them is that the emancipatory approach already exists in Humboldt's competence-oriented tradition, which views studying as a field of training and education of intellectual and methodological abilities more than it does in the new culture of learning today. In the discourse, it is stated that only the term "competence" is new and initiates a more intensive didacticization of academic learning, while what was the core of Humboldt's work is disappearing: that students are viewed as partners in a collaborative learning and research process. Students become the object of didactics and disappear as actors and personalities from the learning arrangement, and only the rhetorical figure of "the change of perspective from teachers to students and competencies to be acquired" remains (Zervakis/Wahler, 2007). Critical voices state that behind critical thinking as a central point, formulated in the European descriptor of educational competences, the most noticeable point is the tendency to determine teaching through educational standards (Klieme et al., 2007). The authors have used the method of systematic non-experimental research to observe how noticeable are these tendencies in the didactic culture of higher education, or the culture of learning today at studies in the Republic of Serbia, after two decades of reform steps from the point of view of the gifted, who are considered to have a high critical opinion, so that they can independently study, research and think critically. The respondents are academically gifted students of universities of Novi Sad, Belgrade and Niš (N = 427, of which 85 (19.9%) are academically gifted (with an average grade above 9.00)). The instruments used are: Inventory of the application of strategies for encouraging critical thinking in higher education (ISPKM) and the test Critical thinking. Basic findings: Hypotheses related to the differences between academically gifted and other students in terms of the level of critical thinking, and also in relation to the differences on the scale that observes the presence of strategies and methods for encouraging students' critical thinking, on the one hand, and on the other, in terms of the level meeting students' expectations, which points to the fact that there are small differences in cognitive competence and affective disposition between one and the other, and thus also in the procedural and dispositional side of critical thinking, i.e. the attitudes and approaches of the person who thinks. The majority of students did not manifest the expected level of critical thinking reactions, which can be considered an unsatisfactory effect in terms of the quality of higher education, and before that, the previous levels of education where critical thinking should already be formed. Intellect, as a feature of intelligence, is close to statistical significance as a positive predictor for teaching strategies that tend towards an emancipatory culture of learning and as such correspond not only to the gifted but also to others, because this is a sample of a highly selected population with a large number of academically gifted in the sample.

Key words: the gifted, learning culture, critical thinking.