

Razvoj kompetencije kritičkog mišljenja kod djece rane i predškolske dobi

PREGLEDNI RAD

Primljen: 10. 3. 2023.

Prihvaćen: 19. 5. 2023.

UDK

373.2

159.922.7

37.015.31-053.4

<https://doi.org/10.59549/n.164.1-2.6>

doc. dr. sc. Iva Buchberger

Filozofski fakultet Sveučilišta u Rijeci

ibuchberger@uniri.hr

orcid.org/0000-0003-2309-8154

Marina Milanović

Filozofski fakultet Sveučilišta u Rijeci

mmilanovic1@student.uniri.hr

Sažetak

U radu se prikazuju i analiziraju elementi kompetencije kritičkog mišljenja kod djece rane i predškolske dobi te predlažu odgojno-obrazovne aktivnosti za poticanje njihova razvoja. Polazeći od važnosti razdoblja rane i predškolske dobi s jedne strane te razvoja kompetencije kritičkog mišljenja s druge, u radu se prvo prikazuje kritičko mišljenje iz pedagojske perspektive kao kompetencija koju je potrebno razvijati. Zatim se izdvajaju oni elementi kompetencije kritičkog mišljenja koji odgovaraju kognitivnim i socio-emocionalnim karakteristikama djece rane i predškolske dobi te, slijedom toga, ističu opće smjernice za oblikovanje odgojno-obrazovnih aktivnosti koje potiču razvoj kompetencije kritičkog mišljenja kod djece te dobi. Naposljetku, predlažu se odgojno-obrazovne aktivnosti za poticanje razvoja kompetencije kritičkog mišljenja kod djece rane i predškolske dobi - igra, priča, rasprava i istraživanje. **Ključne riječi:** kompetencija kritičkog mišljenja, odgojno-obrazovne aktivnosti, rana i predškolska dob djece, razvoj djece, razvojne karakteristike, smjernice

Uvod

Važnost razdoblja rane i predškolske dobi djece proizlazi iz toga što je ono temelj za njihov cjelokupan razvoj i cjeloživotno učenje. U tom smislu, razdoblje rane i predškolske dobi predstavlja značajan preduvjet i za razvoj kompetencija višega reda, kao što je kritičko mišljenje. Od značajnih europskih *policy* dokumenata usmjerenih ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju vrijedi izdvojiti *Preporuke Vijeća o visokokvalitetnim sustavima ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja* (2019) u kojima se može uočiti usmjerenost k razvoju kompetencije kritičkog mišljenja. Konkretno, preporuča se promicanje sudjelovanja, inicijative, samostalnosti, kreativnosti te rješavanja problema uz promišljanje, istraživanje i suradnju kao ciljeve učenja. Naglašava se i poticanje uključivog, demokratskog i participativnog okruženja te primjena metoda vrednovanja koje uvažavaju dječju perspektivu i omogućavaju im izražavanje vlastitih stavova i ideja.

O kompetenciji kritičkog mišljenja može se općenito govoriti kao o kompetenciji važnoj za cjeloživotno učenje pa je vrijedno spomenuti i *policy* dokument Vijeća Europske unije *Preporuke vijeća o ključnim kompetencijama za cjeloživotno učenje* (2018). Kompetencija se kritičkog mišljenja posebno spominje u kontekstu kompetencije pismenosti, digitalne kompetencije, kompetencije građanstva i poduzetničke kompetencije. Poveznica kompetencije kritičkog mišljenja i navedenih ključnih kompetencija za cjeloživotno učenje je u tome što su pojedini elementi kompetencije kritičkog mišljenja temelji spomenutih kompetencija. Tako je za kompetenciju pismenosti i digitalnu kompetenciju kritičko mišljenje nužno za procjenu informacija, razlikovanje, usporedbu i upotrebu različitih izvora te kritički i konstruktivni dijalog na društveno odgovoran način. Za kompetenciju građanstva iznimno su važne vještine kritičkog mišljenja poput vještine postavljanja pitanja, argumentiranja, donošenja odluka, rješavanja problema i vrednovanja informacija, a kritičko je mišljenje i temelj poduzetničke kompetencije u kontekstu razvoja inovacija, rješavanja problema, donošenja odluka, odgovornosti, samostalnosti i sl.

Promatrajući hrvatsku obrazovnu politiku usmjerenu na razdoblje ranog i predškolskog razdoblja, može se istaknuti *policy* dokument *Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje* (MZOS, 2015). U njemu se ističe razvoj samostalnosti mišljenja i djelovanja, propitivanje, stvaranje i zastupanje vlastitih ideja, procjenjivanje posljedica ponašanja, argumentirano iznošenje mišljenja, upravljanje procesom učenja, konstruktivno rješavanje konflikata i sl. Također, naglašava se i usvajanje vrijednosti poput otvorenosti, odgovornosti, radoznalosti, tolerancije te prihvaćanja i razumijevanja drugih. Navedeno su ujedno i elementi kompetencije

kritičkog mišljenja, a predstavljaju temeljne ciljeve rada s djecom čijim se ostvarivanjem osigurava osobna, emocionalna, socijalna i obrazovna dobrobit djeteta.

Nadalje, prema *Priručniku za samovrednovanje ustanova ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja* (NCVVO, 2012) rad na razvoju kompetencije kritičkog mišljenja jedan je od kriterija kvalitetne ustanove ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. U dokumentu se o važnosti razvoja kompetencije kritičkog mišljenja za podizanje kvalitete ustanove govori u kontekstu potrebe shvaćanja djeteta kao aktivnog, znatiželjnog i kompetentnog. Ističe se da je takvo shvaćanje djeteta nužno za razvoj njegovih vještina vođenja, surađivanja, rješavanja konflikata, neovisnog razmišljanja i donošenja odluka. Također, kritičko se mišljenje spominje i u kontekstu uspostave kvalitetnog odnosa i komunikacije s djecom pri čemu se naglašava potreba pružanja izbora djeci o odlukama i ponašanjima te razgovora o preuzimanju odgovornosti i prihvaćanju posljedica vlastitog djelovanja. Takav oblik komunikacije kod djece razvija samostalnost u razmišljanju i djelovanju odnosno kritičko mišljenje i odgovorno ponašanje koji čine temelje suvremenog shvaćanja i razvoja djeteta.

Na kraju ovoga dijela, vrijedno je istaknuti i sveobuhvatan *policy* dokument hrvatske obrazovne politike *Strategiju obrazovanja, znanosti i tehnologije* (MZOS, 2014) gdje se kao jedan od ciljeva za razvoj i unaprjeđenje ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja navodi provedba cjelovite kurikularne reforme. U kontekstu kritičkog mišljenja, naglašava se da kurikularnu reformu treba usmjeriti k razvoju kompetencija za cjeloživotno učenje među kojima je i kompetencija kritičkog mišljenja. Uz to, kompetencija kritičkog mišljenja ističe se kao važna za promicanje odgojno-obrazovnih vrijednosti *znanje* i *odgovornost* jer kod djece potiče promišljanje o samome sebi i onome što ga okružuje, snalaženje u novim situacijama, samostalnost, odgovorno i aktivno sudjelovanje u svom okruženju te ih osposobljava i motivira za cjeloživotno učenje.

Cilj ovoga rada¹ je prikazati i analizirati elemente kompetencije kritičkog mišljenja kod djece rane i predškolske dobi te predložiti konkretne odgojno-obrazovne aktivnosti za poticanje njihova razvoja. Postavljaju se sljedeća istraživačka pitanja kako bi se navedeni cilj rada i ostvario: *Koji se elementi kompetencije kritičkog mišljenja razvijaju kod djece rane i predškolske dobi? Koje smjernice odgojno-obrazovni djelatnici trebaju slijediti kako bi kod djece rane i predškolske dobi razvili elemente kompetencije kritičkog mišljenja?* te *Koje odgojno-obrazovne aktivnosti potiču razvoj elemenata kompetencije kritičkog mišljenja kod djece rane i predškolske dobi?*

¹ Rad je nastao na temelju završnog rada *Odgojno-obrazovne aktivnosti za poticanje kritičkog mišljenja kod djece predškolske dobi* Marine Milanović pod mentorstvom doc. dr. sc. Ive Buchberger na Filozofskom fakultetu Sveučilišta u Rijeci.

Odgovorom na postavljena pitanja nastoji se ukazati na važnost poticanja i razvijanja kompetencije kritičkog mišljenja već u razdoblju rane i predškolske dobi te odgojno-obrazovnim djelatnicima (pa i roditeljima) pružiti smjernice za aktivno sudjelovanje i doprinos u tome procesu.

1. Kompetencija kritičkog mišljenja

U dosadašnjim raspravama najrelevantnijih teoretičara (primjerice, Johna Deweya, Richarda Paula, Roberta Ennisa i Petera Facionea) kritičko mišljenje najčešće se promatra iz filozofijske perspektive i određuje kao skup kognitivnih vještina. U tom kontekstu vrijedi istaknuti istraživanje relevantno za područje kritičkog mišljenja koje je provedeno u okviru Američke filozofske organizacije APA (engl. *American Philosophical Association*) upravo pod vodstvom Petera Facionea (1990). U istraživanje je bilo uključeno 46 stručnjaka iz područja kritičkoga mišljenja. Stručnjaci su postigli konsenzus oko određenja kritičkog mišljenja kao svrhovitog i samoregulirajućeg prosuđivanja koje uključuje interpretaciju, analizu, vrednovanje, zaključivanje, objašnjenje i samoregulaciju kao skup kognitivnih vještina. Nešto šire shvaćanje kritičkog mišljenja ponudio je spomenuti Richard Paul koji u suradnji s Michaelom Scrivenom određuje kritičko mišljenje kao intelektualni proces konceptualiziranja, primjene, analize, sinteze i evaluacije informacija u cilju formiranja vjerovanja i konačno djelovanja (1987). Važno je istaknuti i to da autori izdvajaju i univerzalne intelektualne vrijednosti, uz spomenute kognitivne vještine, kojima određuju fenomen kritičkog mišljenja. Autori izdvajaju vrijednosti jasnoće, točnosti, preciznosti, dosljednosti, relevantnosti, čvrstih dokaza, dobrih razloga, dubine, širine i pravednosti.

U ovome se radu, s obzirom da se govori o fenomenu kritičkog mišljenja kao procesu razvoja njegovih elemenata kod djece rane i predškolske dobi, kritičko mišljenje ne promatra samo kao skup kognitivnih vještina, već se promatra u širem smislu kao skup znanja, vještina i vrijednosti. U tom smislu kritičko mišljenje promatra se uvažavajući kako kognitivno, tako i socio-emocionalno područje razvoja pojedinca, odnosno djeteta. Dakle, kritičko mišljenje promatra se iz pedagojske perspektive i to kao složena kompetencija koja uključuje jasan skup znanja, vještina i vrijednosti. Kritičko mišljenje iz pedagojske perspektive recentno je elaborirala Buchberger (2020) pri izradi generičkog modela poučavanja za kritičko mišljenje i to na način kako je prikazano u tablici koja slijedi (Tablica 1.).

Tablica 1. Kompetencija kritičkog mišljenja elaborirana kroz kategoriju znanja, vještina i vrijednosti (prema Buchberger, 2020).

KOMPETENCIJA KRITIČKOG MIŠLJENJA		
Kategorija znanja	Kategorija vještina	Kategorija vrijednosti
znanja o kritičkom mišljenju	vještina postavljanja pitanja,	odgovornost
znanja o pojmu i sudovima	vrednovanja i argumentiranja	otvorenost na raspravu
znanja o raspravi, argumentu i objašnjenju	vještina sinteze i strukturiranja informacija	samopouzdanje
znanja o valjanosti argumenata, pogreškama u argumentaciji, pravilima prirodne dedukcije	vještina vođenja rasprave	znatiželja
znanja o definiciji i diviziji	vještina kritičkog (aktivnog) slušanja, čitanja i pisanja	uvažavanje tuđeg mišljenja
znanja o kriterijima određenja točnih informacija i pouzdanih izvora informacija	vještina kritičkog donošenja odluka i rješavanja problema	suradnja
znanja o različitim temama o kojima se kritički promišlja i raspravlja	vještina kreiranja vizije i predlaganja rješenja	tolerancija
...	vještina zamišljanja mogućih situacija	empatija
	vještina sagledavanja fenomena iz različitih perspektiva	asertivnost
	...	jednakost
		sloboda
		...

Nakon određenja kompetencije kritičkog mišljenja kao jasnog skupa znanja, vještina i vrijednosti, u tekstu koji slijedi nastoje se izdvojiti oni elementi kompetencije kritičkog mišljenja koji odgovaraju kognitivnim i socio-emocionalnim karakteristikama djece rane i predškolske dobi.

2. Razvoj elemenata kompetencije kritičkog mišljenja kod djece rane i predškolske dobi

Kako bi se razradili elementi kompetencije kritičkog mišljenja koji se mogu razviti kod djece rane i predškolske dobi te odredile i predložile odgojno-obrazovne aktivnosti za njihovo poticanje i razvoj, važno je istaknuti koje kognitivne i socio-emocionalne razvojne karakteristike djece te dobi impliciraju povezanost s kompetencijom kritičkog mišljenja.

Polazeći od isticanja kognitivnih razvojnih karakteristika djece rane i predškolske dobi, prije svega valja se dotaknuti najpoznatije kognitivno-razvojne teorije, a to je ona Jeana Piageta (1896-1980). Razvojni stadij koji se proteže od djetetove druge do sedme godine života, dakle stadij rane i predškolske dobi djece, Piaget naziva predoperacijskim stadijem. Najupečatljivija promjena koja se događa u tome razdoblju, a iznimno je važna za razvoj kompetencije kritičkog mišljenja, je početak mentalnog

predočavanja svijeta, odnosno povećanje predodžbene ili simboličke aktivnosti (Andrilović i Čudina, 1986; Berk, 2008, 2015; Starc i sur., 2004; Vasta, Haith i Miller, 2005). Berk (2008) ističe igru zamišljanja ili 'kao da' igru kao odličan primjer razvoja mentalnog predočavanja u ranom djetinjstvu i izdvaja zaključke dosadašnjih istraživanja (primjerice, Bergen i Mauer, 2000; Berk, 2001; Kavanaugh i Engel, 1998) koji upućuju na to da igra zamišljanja doprinosi razvoju i osnaživanju različitih kognitivnih sposobnosti poput pažnje i pamćenja, logičkog zaključivanja, zauzimanja tuđe perspektive kao i metakognitivnih sposobnosti poput, primjerice, sposobnosti razmišljanja o vlastitom mišljenju. Recentna istraživanja o važnosti igre zamišljanja (primjerice, Creaghe i Kidd, 2022; Hollenstein, Thurnheer i Vogt, 2022; Stagnitti i Lewis, 2015) potvrđuju kako ona doprinosi samostalnijem i dubljem razmišljanju, verbalnom izražavanju, uspoređivanju i kategorizaciji, vještini donošenja odluka i zaključaka, konstrukciji znanja i razumijevanju okoline, razmjeni ideja te detektiranju i rješavanju problema u suradnji s drugima. Iz navedenog se može zaključiti da su primjeri izdvojenih kognitivnih sposobnosti usko povezani s kompetencijom kritičkog mišljenja.

Specifičnost Piagetove kognitivno-razvojne teorije ogleda se u tome što je Piaget opisivao što djeca određene dobi ne mogu, a ne što mogu postići te je isticao koja su kognitivna ograničenja za njih karakteristična. Tako Piaget navodi da djeca u predoperacijskom razvojnom stadiju (a) ne mogu izvoditi operacije, odnosno mentalne akcije, koje uključuju logička pravila; (b) imaju kruto i egocentrično mišljenje; (c) ograničavaju svoje mentalne akcije na samo jednu perspektivu i jedan aspekt situacije; (d) imaju teškoća s hijerarhijskom kategorizacijom (prema Berk, 2008, 2015; Starc i sur., 2004; Vasta i sur., 2005). Ipak, novija istraživanja dovode u pitanje Piagetovo promišljanje i zaključke o navedenim kognitivnim razvojnim ograničenjima djece te dobi. Primjerice, Alessandroni i Rodríguez (2020) zaključuju da sposobnost hijerarhijske kategorizacije postoji kod djece te dobi posebno kada se nalaze u stimulativnom okruženju. Autori ističu da djeca neće moći uvijek verbalno kategorizirati objekte, ali će se često ponašati isto prema objektima iste kategorije, čak i kada su naizgled drugačiji, a različito prema objektima različitih kategorija. Slijedom navedenog, valja izdvojiti određene kognitivne sposobnosti djece rane i predškolske dobi koje ističu brojni autori, a za koje se može uočiti poveznica s kompetencijom kritičkog mišljenja. To su (a) sposobnost (jednostavnog) zauzimanja i shvaćanja tuđih gledišta (Berk, 2015; Heyman, 2008; Vasta i sur., 2005); (b) sposobnost razumijevanja uzročno-posljedičnih veza (Berk, 2015; Gopnik i sur., 2001); (c) sposobnost donošenja odluka i zaključaka (Epstein, 2003; Whittaker i McMullen 2014); (d) sposobnost stvaranja analogija (Berk, 2015; Whittaker i McMullen, 2014); (e) sposobnost stvaranja kategorija osnovne razine i kategoriziranja poznatih predmeta (Alessandroni

i Rodríguez, 2020; Berk, 2015); (f) sposobnost analize i interpretacije informacija i situacija (Sundararajan i sur., 2018).

Nakon elaboriranja Piagetove kognitivno-razvojne teorije i izdvajanja recentnih istraživanja koji su opovrgnuli neke Piagetove zaključke, Berk (2008) sažima kognitivna razvojna obilježja djece rane i predškolske dobi ističući kako djeca u dobi od 2. do 4. godine pokazuju sve izraženiju predodžbenu aktivnost koja se očituje u igrama zamišljanja; sposobnost zauzimanja tuđe perspektive u jednostavnim poznatim i svakodnevnim situacijama; sposobnost logičkog objašnjavanja događaja; sposobnost kategorizacije poznatih predmeta; sve izraženiji razvoj jezika. Za djecu u dobi od 4. do 7. godina autorica izdvaja to da pokazuju sposobnost plauzibilnih objašnjenja različitih pojava te postepeno napuštaju vjerovanja o izmišljenim bićima.

Uz istaknuta kognitivna razvojna obilježja djece rane i predškolske dobi, valja se osvrnuti i na njihova socio-emocionalna razvojna obilježja s istim ciljem detektiranja onih koja su povezana s elementima kompetencije kritičkog mišljenja. U relevantnim udžbenicima razvojne psihologije (Andrilović i Čudina, 1986; Berk, 2008, 2015; Starc i sur., 2004; Vasta i sur., 2005) govori se o prekretnicama u socio-emocionalnom razvoju djece rane i predškolske dobi. Razdoblje rane i predškolske dobi obilježava razvoj pojma o sebi kroz obilježja koja se mogu opažati (kroz njihov fizički izgled, svakodnevna ponašanja i kroz ono što posjeduju). Kada dijete uspostavi pojam o sebi ono razvija emocionalne i socijalne vještine poput empatije i prosocijalnog ponašanja (pomaže drugima, sudjeluje i surađuje u igrama, rješava jednostavne probleme s drugima/uz pomoć odraslih). Također, važno socio-emocionalno obilježje koje se vezuje uz pojam o sebi je i pojava samopoštovanja uz jasno isticanje onoga što doprinosi njegovu razvoju (stvaranje prvih prijateljstava, ulaganje napora u izazovne zadatke i sl.). Samopoštovanje se naziva još i samovrednovanje ili samoopis, a za dijete znači svijest o vlastitoj vrijednosti uglavnom kroz samoprocjene socijalnog prihvaćanja i kompetencija (koliko ga druga djeca prihvaćaju i koliko je sposoban nešto napraviti). Uz razvoj samopoštovanja djeca razvijaju i samopouzdanje, otvorenija su prema sudjelovanju u novim aktivnostima i ustrajnija u istima te razvijaju sposobnost samoprocjene vlastitih postupaka. Nadalje, u razdoblju rane i predškolske dobi pojavljuje se još jedno emocionalno obilježje izuzetno važno za razvoj kompetencije kritičkog mišljenja, a to je empatija. Ona označava sposobnost prepoznavanja emocija te razumijevanja i zauzimanja tuđe emocionalne perspektive, a ima korijene već u ranom razvoju. Točnije, u ranoj se dobi prepoznaje kao nesvjesno reagiranje emocijom koja se primjećuje kod nekog drugog tako da dijete prilagođava svoje emocionalne izraze prema onima drugih ljudi (npr. dijete plače kad vidi drugo dijete da plače). No, u predškolskoj dobi empatija se razvija uz razvoj sposobnosti verbalnog izražavanja, mentalnog predočavanja i razumije-

Tablica 2. Elementi kompetencije kritičkog mišljenja kod djece rane i predškolske dobi kategorizirani prema kognitivnim i socio-emocionalnim razvojnim karakteristikama (prilagođeno prema Andrilović i Čudina, 1986; Berk, 2008, 2015; Starc i sur., 2004; Vasta i sur., 2005)

ELEMENTI KOMPETENCIJE KRITIČKOG MIŠLJENJA KOD DJECE RANE I PREDŠKOLSKE DOBI	
Kognitivno područje	Socio-emocionalno područje
Zauzimanje tuđe perspektive u jednostavnim, poznatim i svakodnevnim situacijama.	Razvoj samopoštovanja prema kriterijima socijalnog prihvaćanja i samoprocjene vlastitih kompetencija.
Razumijevanje uzročno-posljedičnih odnosa u poznatom kontekstu.	Razvoj samopouzdanja potiče znatiželju i spremnost na nove aktivnosti - dijete se češće uključuje u (društvene) aktivnosti, ustrajnije je i uspješnije u njima.
Reverzibilno razmišljanje u poznatom kontekstu.	Jasnije primjećivanje i razumijevanje vlastitih emocija, želja i potreba uz jasnije i primjerenije izražavanje istih.
Kategorizacija poznatih predmeta prema zajedničkim funkcijama uz hijerarhijsku organizaciju.	Primjećivanje i prihvaćanje tuđih emocija uz reagiranje na iste označava postepen razvoj empatije.
Shvaćanje odnosnih kategorija (mali – veliki).	Postupni razvoj samoregulacije emocija i ponašanja omogućava strpljenje, prilagođavanje okolini i dopuštanje naizmjeničnosti govora i djelovanja u socijalnim odnosima.
Stvaranje predodžbe i zamišljanje odnosa među predmetima i željenom učinku.	Razvoj društvenosti, ostvarivanje i održavanje socijalnih odnosa čime se razvija samostalnost (manja ovisnost o odraslima) te suradnički i prijateljski odnosi.
Razlikovanje pojavnosti od stvarnosti.	
Usmjeravanje prema unutarnjim simbolima u razmišljanju (internalizacija govora, unutarnji govor, "sređivanje" podataka o okolini).	
Sposobnost rješavanja problema.	
Razumijevanje uzroka, posljedica i ponašajnih znakova emocija.	
Zaključivanje prema modelu ponašanja ("socijalno zaključivanje") - opažanje okoline i donošenje zaključaka o (ne) prihvatljivim oblicima ponašanja.	

vanja tuđe perspektive (dijete promišlja kako bi njemu bilo da mu se dogodi nešto što se drugome dogodilo). Tako, s razvojem govora, postignućima u predočavanju i sposobnosti zauzimanja tuđe emocionalne perspektive, djeca predškolske dobi postaju zrelija u empatičkim reakcijama, empatija postaje više misaona odnosno djeca dolaze do viših kognitivnih procesa u shvaćanju drugih i ponašanju prema drugima (većim brojem riječi opisuju emocije, razumiju emocionalne signale, „uživljavaju“ se u situaciju drugih).

Spomenuta tri socio-emocionalna obilježja koja se razvijaju kod djeteta rane i predškolske dobi – pojam o sebi, samopoštovanje i empatija, dobri su temelji za ra-

zvoj kompetencije kritičkog mišljenja. Uz njihov razvoj dijete uči ne samo opažati, već i razumjeti vlastite i tuđe emocionalne perspektive, uči regulirati i kontrolirati emocije i ponašanja, počinje shvaćati da su mišljenja i osjećaji povezani, a sve je više orijentirano na druge ljude i okruženje u kojemu se nalazi čime do kraja predškolskog razdoblja postepeno napušta egocentrizam.

Iz navedenih i elaboriranih kognitivnih i socio-emocionalnih razvojnih karakteristika djece rane i predškolske dobi, mogu se jasno izdvojiti i kategorizirati elementi kompetencije kritičkog mišljenja koji se kod djece te dobi mogu poticati i razvijati (Tablica 2).

Na temelju navedenog, može se zaključiti da djeca predškolske dobi posjeduju određene razvojne karakteristike koje ih čine sposobnima za kritičko mišljenje. Drugim riječima, ona u određenoj mjeri već imaju razvijene pojedine elemente kompetencije kritičkog mišljenja koje je važno primjereno poticati (Berk, 2015; Heyman, 2008; Whittaker i McMullen, 2014). Budući da kritičko mišljenje kao kompetencija uključuje znanja, vještine i vrijednosti može se zaključiti da doprinosi cjelovitom kognitivnom, socijalnom i emocionalnom razvoju djece te osnažuje njihove mogućnosti i potencijale u različitim razvojnim aspektima.

3. Opće smjernice za oblikovanje odgojno-obrazovnih aktivnosti koje potiču razvoj kompetencije kritičkog mišljenja kod djece rane i predškolske dobi

U ovom dijelu rada, prije predlaganja konkretnih odgojno-obrazovnih aktivnosti koje potiču razvoj kompetencije kritičkog mišljenja kod djece rane i predškolske dobi, istaknut će se opće pedagoške smjernice kojima se osigurava poticajno okruženje za cjelovito ostvarivanje ishoda odgojno-obrazovnih aktivnosti. Opće pedagoške smjernice uključuju planiranje aktivnosti s djecom, podržavanje samostalnosti, podržavanje slobode izbora, postavljanje poticajnih pitanja, reflektiranje nad provedenim aktivnostima, izgradnju pozitivnog odnosa i osiguravanje poticajnog okruženja. U nastavku teksta ukratko će se elaborirati svaka od navedenih smjernica.

Planiranje aktivnosti s djecom. Opća pedagoška smjernica planiranje aktivnosti s djecom odnosi se na poticanje djece na planiranje vlastitih aktivnosti čime im se daje uloga u (su)kreiranju istih. Budući da planiranje predstavlja izbor s namjerom i uključuje donošenje odluka kako bi se ostvario zadani cilj, njime djeca uče kako postavljati ciljeve, zamišljati i predviđati interakcije i ponašanja, moguće prepreke i posljedice, predlagati rješenja, sagledavati moguće ishode iz različitih perspektiva i donositi odluke (Epstein, 2003). Planiranje s djecom treba uključivati njihove interese i želje i staviti naglasak na njihovo elaboriranje vlastitih ideja te ukazati na važnost preuzimanja odgovornosti u procesu planiranja i donošenja odluka.

Podržavanje samostalnosti. Opća pedagoška smjernica podržavanje samostalnosti odnosi se na prihvaćanje i odobravanje dječje želje i potrebe za uključivanjem u izabrane aktivnosti. Dječja se samostalnost primjećuje u njihovom samoiniciranju i samoorganiziranju aktivnosti pri čemu samostalno uče i razvijaju kompetencije poput socijalnih, jezičnih, kognitivnih i organizacijskih (Lemajić, Stojanac i Vučkašinić, 2019). Važno je da pritom odrasla osoba facilitira, a ne kontrolira dječji odabir, organizaciju i provedbu aktivnosti kako bi djeca razvijala osjećaj sigurnosti, vrijednosti i sposobnosti (Kovačić i Penić-Jurković, 2022). Takav pristup podržavanju dječje samostalnosti doprinosi i razvoju njihove vještine donošenja odluka, samoregulacije, razvoju odgovornosti te otvorenosti i spremnosti na nove aktivnosti što ujedno znači i razvoj kompetencije kritičkog mišljenja.

Podržavanje slobode izbora. Opća pedagoška smjernica podržavanje slobode izbora podrazumijeva pružanje izbora djetetu u situacijama kada ne može samostalno odlučiti. Ovaj je korak u radu s djecom vrlo značajan jer mogućnost izbora kod djeteta razvija osjećaj odgovornosti i kontrole (Berk, 2008). Također, izbor omogućava djetetu promišljanje prije djelovanja pa pomaže i u reguliranju emocija i ponašanja odnosno razvoju inhibicije (Whittaker i McMullen, 2014). Primjerice, dijete može izabrati koje će zadatke te kada i kojim slijedom raditi ili moguća rješenja na pitanja ili probleme koja će onda isprobati (Berk, 2008; Whittaker i McMullen, 2014).

Postavljanje poticajnih pitanja. Opća pedagoška smjernica postavljanja poticajnih pitanja podrazumijeva postavljanje otvorenih pitanja u razgovoru s djecom. Prednost pitanja otvorenog tipa nad zatvorenim pitanjima ističu mnogi autori (primjerice, Dovigo, 2016; Esptein, 2003; Leon, 2015; Pollarolo i sur., 2022; Sare, Tulviste i Luik, 2017) zbog toga što otvorena pitanja ostavljaju prostor za dublje promišljanje i davanje razrađenog i argumentiranog odgovora dok zatvorena pitanja sugeriraju odgovor i on je obično kratak. Postavljanje poticajnih pitanja u obliku otvorenih pitanja doprinosi razvoju kompetencije kritičkog mišljenja jer potiče na dublje i samostalnije razmišljanje te argumentaciju vlastitih mišljenja i stavova, a omogućava i divergentno mišljenje (Dovigo, 2016; Sare i sur., 2017). Kao primjer navedenog, prema Epstein (2003), pitanja zatvorenog tipa su *Jesi li koristio bojice?* ili *Hoćeš li dodati još jednu kocku?*, a pitanja otvorenog tipa *Što ćeš koristiti?*, *Zašto ćeš to koristiti?* i *Što bi se dogodilo ako dodaš još jednu kocku?*

Reflektiranje nad provedenim aktivnostima. Opća pedagoška smjernica reflektiranje nad provedenim aktivnostima odnosi se na dječje prisjećanje i izvještavanje o odrađenoj aktivnosti uz analizu iste. Refleksija pomaže djeci u nadgledanju vlastitog procesa učenja, samoprocjeni vlastitih postupaka, vrednovanju aktivnosti i donošenju zaključaka o kvaliteti aktivnosti i vlastite izvedbe (Epstein, 2003). Prema autorici Epstein (2003) refleksija treba uključivati razgovor s djecom kroz postavljanje

refleksivnih pitanja, osvrst na prvotni plan aktivnosti, ako je postojao, te promišljanje o daljnjim aktivnostima temeljem donesenih zaključaka.

Izgradnja pozitivnog odnosa. Opća pedagoška smjernica izgradnje pozitivnog odnosa podrazumijeva izgradnju odnosa s djetetom temeljenog na uzajamnosti, slušanju i posvećenosti. Za izgradnju pozitivnog odnosa važno je provoditi vrijeme s djetetom, pokazati da mu se želi posvetiti i slušati ga bez osuđivanja (Berk, 2008). Pozitivan odnos s djetetom znači da postoji sloboda postavljanja pitanja i davanja odgovora te da dijete odraslu osobu vidi kao modela i motivatora, a odrasla osoba dijete kao sposobnog i punog potencijala (Pollarolo i sur., 2022). Tako, Berk (2008) ističe da je za izgradnju pozitivnog odnosa važna uzajamna razmjena što znači da i odrasla osoba treba izraziti svoje misli i osjećaje djetetu jer se tada ono osjeća vrijedno.

Osiguravanje poticajnog okruženja. Opća pedagoška smjernica osiguravanja poticajnog okruženja odnosi se na stvaranje poticajnog socijalnog i prostornog okruženja u radu s djecom. Poticajno socijalno okruženje uključuje interakcije s djetetom koje se temelje na razgovoru, raspravi, postavljanju pitanja, znatiželji, suradnji, prihvaćanju, podršci i pomoći te modeliranju i poticanju kritičkog mišljenja od strane odrasle osobe (Leon, 2015; Slunjski, 2011). Poticajno prostorno okruženje odnosi se na stimulativno fizičko okruženje koje se postiže modificiranjem prostora prema dječjim potrebama i interesima te korištenjem raznolikih resursa i materijala koji potiču znatiželju i istraživački interes (Leon, 2015; Slunjski, 2011). Poticajno okruženje djeci omogućava aktivno učenje, kritičko razmišljanje i angažiranje u novim aktivnostima čime stvaraju nova iskustva i šire svoje interakcije što doprinosi njihovom cjelokupnom razvoju.

Umjesto zaključka: odgojno-obrazovne aktivnosti koje potiču razvoj kompetencije kritičkog mišljenja kod djece rane i predškolske dobi

U ovom će se poglavlju predložiti konkretne odgojno-obrazovne aktivnosti koje potiču razvoj kompetencije kritičkog mišljenja kod djece rane i predškolske dobi, a to su igra, priča, rasprava i istraživanje. Iako se navedene odgojno-obrazovne aktivnosti u radu razdvajaju po potpoglavljima, one se u odgojno-obrazovnoj praksi nerijetko isprepliću i povezuju što pojačava njihov doprinos u razvoju kompetencije kritičkog mišljenja.

4.1. Igra

Igra je najosnovnija i najvažnija djetetova aktivnost kojom se zabavlja, ali prije svega kojom uči i razvija svoje motoričke, kognitivne i socio-emocionalne sposobnosti. Također, ona je djetetova osnovna potreba i nužnost u kojoj treba svakodnevno aktivno sudjelovati (Rajić i Petrović-Sočo, 2015). Dijete kroz igru razvija tjelesne

sposobnosti, koncentraciju, samokontrolu i samopouzdanje, uči o društvenim ulogama i interakcijama, normama ponašanja, uči izražavati emocije, misli i ideje, rješavati probleme te razvijati i primjenjivati svoja znanja i iskustva (Došen-Dobud, 2016; Duran, 2001; Kamarulzaman, 2015; Klarin, 2017).

Konačno, kroz igru dijete razvija i kompetenciju kritičkog mišljenja (Ćurko i Kragić, 2009; Kamarulzaman, 2015). U igri djeca zauzimaju aktivnu ulogu u istraživanju i oblikovanju aktivnosti pa tako i učenju i nadograđivanju znanja, a igra im pruža i mogućnosti za učenje formiranja i zastupanja ideja te razumijevanja, prihvaćanja i zauzimanja različitih perspektiva (Došen-Dobud, 2016; Whittaker i McMullen, 2014). Kroz igru djeca razvijaju i divergentno mišljenje te sposobnosti samorefleksije i samoregulacije što su ključni elementi kompetencije kritičkog mišljenja (Klarin, 2017).

Vrsta igre koja se posebno ističe kao vrijedna odgojno-obrazovna aktivnost za poticanje razvoja kompetencije kritičkog mišljenja je sociodramska igra. Ona je dio igara pretvaranja, a podrazumijeva preuzimanje i igranje različitih uloga. Preuzimanjem različitih uloga dijete razvija vještinu sagledavanja situacija iz različitih perspektiva te usvaja i pokazuje različite načine razmišljanja i ponašanja (Berk, 2015; Klarin, 2017). Aktivno sudjelovanje djeteta u ovoj vrsti igre podupire razvoj divergentnog mišljenja, kreativnosti, društvenosti, komunikacijskih vještina, vještina rješavanja problema te nadgledanja i kontroliranja vlastitih misli, emocija i ponašanja, ali i razumijevanja tuđih (Berk, 2008, 2015; Klarin, 2017; Sawyer i Brooks, 2021; Stavrou, 2019).

Kao poticajna igra za razvoj kompetencije kritičkog mišljenja izdvaja se igra *Pogodi tko sam?* (Ćurko i Kragić, 2009; O'Neill, 2021; Vivrou i Papadimitriou, 2015). Originalna verzija igre je igra na ploči (eng. *board game*) koju igraju dva igrača svatko sa svojom pločom na kojoj se nalaze isti likovi. Prvo svaki igrač izvlači jednog lika čiju će ulogu imati, a onaj drugi, gledajući u svoju ploču s likovima, treba pogoditi koji lik je suigrač. Igrači proučavaju likove na ploči, naizmjenično postavljaju pitanja i pogađaju ulogu suigrača prema dobivenim odgovorima. Primjerice, postavljaju se pitanja *Nosiš li naočale?*, *Imaš li smeđu kosu?* i sl. i prema odgovorima eliminiraju likovi koji ne odgovaraju tim opisima odnosno zaključuje se tko odgovara i naposljetku koji lik je suigrač. Osim ove verzije, mogu se osmisliti i varijacije koje produbljuju uloge i omogućavaju veći broj igrača. Primjerice, djeca je mogu igrati u grupi tako da jedno dijete izabere ulogu kao što je npr. liječnik, učitelj, sportaš ili neku specifičnu osobu iz stvarnog života, crtića ili filma, a druga djeca pogađaju tko je. Ova varijacija potiče na postavljanje pitanja o konkretnim znanjima i vještinama lika, njegovim osobinama, uobičajenim ponašanjima i sl. te na zajedničko donošenje zaključaka i dolaženje do odgovora. Prema tome, ova je igra poticajna na kritičko

mišljenje jer zahtjeva zauzimanje i razumijevanje perspektive lika, povezivanje, uspoređivanje, kategoriziranje i primjenu znanja, postavljanje kvalitetnih pitanja i davanje primjerenih odgovora, aktivno slušanje i jasno izražavanje, samostalnost i suradnju te zaključivanje, tj. dedukciju (O'Neill, 2021; Vivrou i Papadimitriou, 2015).

4.2. Priča

Kada se govori o priči kao odgojno-obrazovnoj aktivnosti, zapravo se govori o aktivnostima čitanja i pričanja priča. Čitanje i pričanje priča iznimno su važne aktivnosti u djetetovu životu, osobito kod djece rane i predškolske dobi s obzirom na to da doprinose kako njihovom kognitivnom tako i socio-emocionalnom razvoju. Specifično i važno za ovaj rad, čitanje i pričanje priča doprinosi razvoju kompetencije kritičkog mišljenja kod djece rane i predškolske dobi i to u sljedećim elementima – razvoju vještine zamišljanja mogućih situacija, razvoju vještine razumijevanja situacija iz različitih perspektiva, razvoju komunikacijskih vještina i vještine aktivnog slušanja, rješavanja problema te konačno razvoja vrijednosti razumijevanja i prihvaćanja drugih, njihovih različitih iskustava, stavova i pozicija, ali i razvoja i osnaživanja samopouzdanja kroz aktivno uključivanje u priču, iznošenje vlastitih priča i davanje doprinosa priči (Dujmović, 2006; Muryanti i Herman, 2016; Williams, 2009). U nastavku teksta dat će se primjeri odgojno-obrazovne aktivnosti vezane uz čitanje i pričanje priča kojima se potiče razvoj kompetencije kritičkog mišljenja kod djece rane i predškolske dobi.

Odgojno-obrazovna aktivnost čitanja priča u ovome smislu odnosi se na aktivnost kod koje odrasla osoba (odgajatelj, roditelj...) djetetu čita priču, a dijete sluša. Priče mogu biti iz dječjih knjiga, slikovnica ili osmišljene od strane odgajatelja, roditelja. Prilikom čitanja priče, važno je potaknuti dijete na aktivno slušanje te usmjeravanje i zadržavanje pažnje s ciljem razumijevanja priče i promišljanja o njoj (Dujmović, 2006). Posebice se ističe i to, da se prilikom čitanja djetetu postavljanju i pitanja koja će ga potaknuti na razmišljanje, pitanja poput *Što misliš o tome što je lik odlučio učiniti?*, *Što misliš zašto je lik donio takvu odluku?*, *Što misliš je li lik mogao učiniti drugačije?*, *Što bih ti napravio/la u takvoj ili sličnoj situaciji?*, *Zašto bi tako postupio/la?* (Dujmović, 2006; Williams, 2009). Svrha postavljanja takvih pitanja je poticanje djeteta na promišljanje o motivima i razlozima temeljem kojih drugi postupaju, promišljanje o samom procesu donošenja odluka, ali i vlastitom promišljanju. U tome je procesu posebno važno za razvoj kompetencije kritičkog mišljenja promatrajući situaciju iz svoje perspektive ujedno promatrati situaciju iz perspektive drugog odnosno određenog lika u priči (Williams, 2009).

Kao primjer i preporuka priča koje razvijaju kompetenciju kritičkog mišljenja kod djeteta rane i predškolske dobi, vrijedno je izdvojiti nekoliko slikovnica. Primje-

rice, slikovnica *Mirno leži kamen taj* autora Brendana Wenzela (2022) pripovijeda i oslikava priču o kamenu koji leži među travom, zemljom i vodom. Važno za kritičko mišljenje u toj priči je isticanje različitih perspektiva i mogućnosti - kamen je ujedno i oštar (za puža) i gladak (za ježa) i oblutak (za soba) i brijeg (za kukca). U slično promišljanje čitatelje vodi priča *Planina* autora Rebecce Gugger i Simona Rothlisberger (2021). Slikovnica donosi različite likove – medvjeda, ovcu, hobotnicu, mrava, divokožu i planinskog zeca, koji na posve različite načine određuju što je planina. Tako je, primjerice za medvjeda planina šuma u kojoj rastu stabla sa zelenim krošnjama, a za planinskog zeca ona je bijela i hladna. *Jeste li se ikada popeli na vrh i stvarno vidjeli o čemu se radi?* - ključno je pitanje koje postavlja ptica svim likovima iz priče. Navedeno pitanje pomaže čitateljima da nadiđu vlastitu perspektivu u razmatranju određenog fenomena te fenomen razmatraju iz više perspektiva što je iznimno važna sastavnica kompetencije kritičkog mišljenja. Nadalje, slikovnica *Magritteova jabuka* autora Klaasa Verpalnckea (2019) govori o Renéu koji kroz svijet snova ostvaruje svoju želju da bude slikar pa tako slika jabuke i šešire, ali i jabušire te leptilišće, granolule i jajočale. U ovoj slikovnici posebice se razvija sposobnost nadilaženja poznatoga, zamišljanje različitih mogućnosti, sastavljanje nepoznatog iz poznatog, otvorenost i različitost perspektiva. Nadalje, slikovnica *Velika tvornica riječi* autorice Agnes de Lestrade (2015) koju je ilustrirala Valeria Docampo pripovijeda i oslikava priču o zemlji u kojoj ljudi uopće ne govore. Umjesto samog čitanja ove priče, ova se priča može pričati tako da priču priča dijete čime postaje aktivni sudionik same odgojno-obrazovne aktivnosti. Aktivnost može započeti prvom rečenicom slikovnice - *Ima jedna zemlja u kojoj ljudi uopće ne govore*. Ta rečenica može djetetu biti poticaj za stvaranje i osmišljavanje njegove priče čime se razvijaju vještine zamišljanja mogućih situacija, propitivanja, otvorenosti, samopouzdanja i slobode - ključni elementi kompetencije kritičkog mišljenja. Također, mogu se kombinirati aktivnosti čitanja i pričanja priče. Primjerice, pročitaju se određeni odlomci slikovnice, a dijete onda nastavlja pričati i osmišljavati nastavak priče - *Fileas ima još samo jednu riječ. Našao ju je još davno u jednoj kanti za smeće među stotinama trica i kučina i kozjih brabonjaka. Tu riječ on jako voli. Čuvao ju je za važan trenutak. Taj važan trenutak je došao. Gledajući Silvu ravno u oči, kaže: ...* (de Lestrade, 2015).

4.3. Rasprava

Rasprava se temelji na različitosti perspektiva, znanja, razumijevanja i stavova, kao i njihovoj razmjeni i nadogradnji, a ono što je ključno jest to da različitost perspektiva predstavlja prednost i potencijal rasprave jer tako potiče suradničko i aktivno učenje (Slunjski, 2012). Važnost je rasprave za razvoj kompetencije kritičkog mišljenja kod djece rane i predškolske dobi u tome što kroz nju uče izražavati vlastita

mišljenja i ideje, uče o važnosti prihvaćanja i poštivanja tuđih perspektiva, uče aktivno slušati, primjereno komunicirati i argumentirati vlastita stajališta (Slunjski, 2012) što su neki od ključnih elemenata kompetencije kritičkog mišljenja. Tako rasprava potiče kognitivni razvoj jer usmjerava na razmjenu i konstrukciju znanja, ali i socio-emocionalni budući da potiče razvoj komunikacijskih vještina i samopouzdanja te vrijednosti poput odgovornosti, otvorenosti i uvažavanja tuđeg mišljenja.

Rasprava kao odgojno-obrazovna aktivnost u ovom kontekstu predstavlja aktivnost koju vodi odrasla osoba i koja se temelji na odabranoj temi, na postavljanju pitanja ili tvrdnje djeci o kojoj se raspravlja. Autorica Slunjski (2012) opisuje sljedeće značajke kvalitetne rasprave. Prvo, navodi kako odrasla osoba u raspravi treba preuzeti ulogu moderatora čiji je zadatak poticanje i usmjeravanje dječje rasprave te zauzimanje neutralnog stava. Ističe da je neutralan stav moderatora važna karakteristika kvalitetne rasprave jer djeci omogućava slobodno iznošenje mišljenja i stavova te davanje odgovora koji se ne procjenjuju kao točni ili netočni, već kao dovoljno ili nedovoljno argumentirani. Tako djeca uče aktivno slušati i vrednovati vlastite i tuđe argumente čime se razvija njihova kompetencija kritičkog mišljenja. Drugo, kvalitetna rasprava treba biti otvorena, dinamična, kolaborativna i konstruktivna. Drugim riječima, ona treba omogućiti aktivno sudjelovanje svima, prirodan tijek dječje komunikacije, njezinu iskrenost i dinamičnost te suradničko stvaranje novih znanja kao ishoda rasprave. Osim toga, raspravu je poželjno provoditi u manjim skupinama kako bi sva djeca imala priliku sudjelovati te u što prirodnijem okruženju kako bi se osjećala sigurno za iznošenje misli, ideja i stavova.

Za organiziranje i provođenje rasprave kao odgojno-obrazovne aktivnosti za razvoj kompetencije kritičkog mišljenja dat će se primjeri iz knjige *Velike ideje za malu djecu* autora Thomasa E. Wartenberga (2009). Iako autor nudi mnoštvo tema zajedno s pitanjima za raspravu s djecom izdvojiti će se i prilagoditi samo neka za ilustraciju ove odgojno-obrazovne aktivnosti u skladu s potrebama rada. Primjerice, autor spominje temu sreće i navodi pitanja za raspravu poput *Što te čini sretnim/om?*, *Postoje li druge stvari, osim sreće, koje su dobre i važne u životu?*. Kroz ta pitanja djeca uče izražavati vlastita mišljenja i stavove o tome što ih čini sretnima i što im je važno u životu, ali imaju priliku čuti i tuđa razmišljanja pa i shvatiti da različiti ljudi mogu imati različita razmišljanja o jednakim pitanjima. Nadalje, autor spominje i temu komunikacije, a uz nju i pitanja za raspravu poput *Možemo li shvatiti kako se netko osjeća bez da nam kaže? Kako?* i *Kako se trebamo ponašati kada se ne slažemo s nečim što nam netko govori? Kako možemo znati tko je u pravu?*. Tako prvi primjer pitanja potiče djecu na zauzimanje i razumijevanje tuđe perspektive odnosno shvaćanje tuđih misli, emocija i ponašanja što se veže uz razvoj empatije. Kroz druga dva pitanja djecu se može naučiti o važnosti uvažavanja tuđih mišljenja, važnosti kritič-

kog (aktivnog) slušanja, vrednovanja argumenata te vještini rješavanja problema (u komunikaciji) kroz asertivnost i toleranciju.

4.5. Istraživanje

Djeca su istraživači od svog rođenja, imaju urođenu želju i potrebu za istraživanjem okoline zbog čega se istraživačke aktivnosti pokazuju kao vrijedne i poticajne za cjelokupni razvoj djece. Djeca rane i predškolske dobi imaju prirodnu znatiželju za istraživanjem, odvažni su i skloni učenju kroz činjenje pa aktivnost istraživanja, kao oblik prirodnog učenja djece, u njima stvara osjećaj zadovoljstva (Došen-Dobud, 2016; Martinović, 2015). Istraživačke aktivnosti djece rane i predškolske dobi važne su za razvoj mašte i kreativnosti, izražavanje emocija, bolje razumijevanje okoline i nadogradnju znanja kroz stvaranje novih značajnih iskustva te, konačno, za razvoj kritičkog mišljenja (Martinović, 2015; Slunjski, 2011).

Kroz istraživanja djeca razvijaju ključne elemente kompetencije kritičkog mišljenja – analizu, sintezu, planiranje, osmišljavanje i uspoređivanje rješenja, rješavanje problema, nadgledanje, procjenjivanje i vrednovanje vlastitih ideja i postupaka, kategorizaciju, zamišljanje mogućih situacija, objašnjavanje i donošenje zaključaka (Došen-Dobud, 2016; Martinović, 2015; Slunjski, 2015). Osim toga, istraživanja razvijaju ustrajnost, samopouzdanje, samostalnost i odgovornost, potiču aktivno i iskustveno učenje te motivaciju i spremnost za nove aktivnosti i kontinuirano učenje što je također važno za kompetenciju kritičkog mišljenja (Došen-Dobud, 2016; Slunjski, 2011). U nastavku slijede primjeri istraživanja kao odgojno-obrazovnih aktivnosti za poticanje kompetencije kritičkog mišljenja kod djece rane i predškolske dobi.

Prije svega, za istraživanja je pogodan boravak na otvorenom jer djeci priroda predstavlja neiscrpan izvor elemenata za istraživanje pa tako i aktivno i iskustveno, samostalno, ali i suradničko učenje (Došen-Dobud, 2016; Martinović, 2015). Također, u aktivnostima istraživanja poželjno je postavljanje poticajnih i refleksivnih pitanja kako bi djeca nadgledala, procjenjivala i usmjeravala proces istraživanja, učila objašnjavati postupke i donosila zaključke odnosno osvijestila što su naučila (Došen-Dobud, 2016). Autorica Došen-Dobud (2016) nabraja razne elemente za koje djeca pokazuju istraživački interes i koji su korisni za učenje – voda, plastelin, brašno, prirodni plodovi, pijesak, boje i dr. te predlaže odgojno-obrazovne aktivnosti u kojima se oni koriste. Jedan je primjer istraživačke aktivnosti koja doprinosi razvoju kompetencije kritičkog mišljenja aktivnost istraživanja pijeska. Kako autorica ističe, pijesak je vrijedan element istraživanja, koristan za stvaranje i građenje, ali i opuštanje djece. Konkretno, s pijeskom se mogu organizirati aktivnosti u pješčaniku kao što su, primjerice, gradnja kula od pijeska, proučavanje pijeska pomoću povećala, rad s kinetičkim pijeskom ili izrada pješčanog sata. Kroz te aktivnosti djeca ra-

zvijaju sposobnost analize i sinteze, vještine planiranja, osmišljavanja i realiziranja ideja, samoregulacije, rješavanja problema, objašnjavanja te samorefleksije kroz koju uče interpretirati nova iskustva i organizirati nova znanja. Nadalje, drugi je primjer aktivnost istraživanja boja. Autorica naglašava da boje izrazito potiču radoznalost djece, pomažu u izražavanju emocija, razvijaju maštu i kreativnost, a potiču i učenje kroz razna iskustva korištenja boja, doživljaje i interpretacije boja. Primjerice, djeca mogu eksperimentirati s bojama tako da ih miješaju i proizvode nove boje čime samostalno pronalaze puteve učenja. Osim toga, korisne aktivnosti mogu biti i korištenje boja u različitim oblicima, na različitim površinama i s različitim predmetima. Djeca mogu istraživati različitost korištenja bojica, vodenih boja, pastela, flomastera, kreda, uporabe različitih materijala kao podloge za boje poput papira, kartona, ploča i sl. te istraživati predmete s kojima se može bojati i koji mogu poprimiti boju poput konaca, grančica, lišća, spužvica, perja, krpica i sl. Kroz ove aktivnosti, autorica ističe, djeca pokazuju učenje metodom pokušaja i pogrešaka čime razvijaju i samoregulaciju, uče uspoređivati, kategorizirati, objašnjavati i donositi zaključke.

S obzirom na sve navedeno i razloženo može se zaključiti da postoji značajan prostor za razvoj elemenata kompetencije kritičkog mišljenja već u ranoj i predškolskoj dobi djece. U osnaživanju toga prostora posebno je važna uloga odgajatelja, ali i roditelja kao onih dionika koji su u neposrednom kontaktu s djecom i čije je djelovanje intencionalno usmjereno razvoju njihovih kompetencija. U tom kontekstu, ovaj rad predstavlja poticaj i podršku odgajateljima i roditeljima u osmišljavanju različitih načina djelovanja u odgojno-obrazovnoj praksi kako bi konkretno doprinijeli razvoju kompetencije kritičkog mišljenja djece rane i predškolske dobi. Osim toga, rad ukazuje na to da razvoj kompetencije kritičkog mišljenja podupire cjelokupni razvoj djeteta uzimajući u obzir da njen razvoj znači razvoj znanja i vještina te usvajanje vrijednosti nužnih za osobnu, društvenu i obrazovnu dobrobit djeteta.

Literatura

- Alessandrini, N. i Rodríguez, C. (2020). The development of categorisation and conceptual thinking in early childhood: methods and limitations. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 33(17), 1-20. <https://doi.org/10.1186/s41155-020-00154-9>
- Andrilović, V. i Čudina, M. (1986). *Osnove opće i razvojne psihologije*. Zagreb: Školska knjiga.
- Berk, L. E. (2008). *Psihologija cjeloživotnog razvoja*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Berk, L. E. (2015). *Dječja razvojna psihologija*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Buchberger, I. (2020). Poučavanje za kritičko mišljenje: generički model za nastavnike i edukatore. U M. Kolar Billege i A. Letina (ur.), *Međunarodna znanstvena i stručna konferencija Učiteljskoga fakulteta Sveučilišta u Zagrebu Suvremene teme u odgoju i obrazovanju – STOO – Zbornik radova simpozija Metodički pristupi u odgoju i obrazovanju* (str. 49-64). Zagreb: Sveučilište Zagrebu, Učiteljski fakultet u Zagrebu. Dostupno

- na: https://www.ufzg.unizg.hr/wp-content/uploads/2020/10/STOO2019_Metodicki_pristupi_odgoju_obrazovanju_e-vers2.pdf (16.5.2022).
- Creaghe, N. i Kidd, E. (2022). Symbolic play as a zone of proximal development: An analysis of informational exchange. *Social Development* 31(4), 1138-1156. <https://doi.org/10.1111/sode.12592>
- Ćurko, B. i Kragić, I. (2009). Igra – put k multidimenzioniranom mišljenju. Na tragu filozofije za djecu. *Filozofska istraživanja*, 29(2), 303-310. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/41409> (2.4.2022.)
- De Lestrade, A. (2015). *Velika tvornica riječi* (V. Docampo, Illus.). Zagreb: ArTresor naklada.
- Došen-Dobud, A. (2016). *Dijete - istraživač i stvaralac*. Zagreb: Alinea.
- Dovigo, F. (2016). Argumentation in preschool: a common ground for collaborative learning in early childhood. *European Early Childhood Education Research Journal*, 24(6), 818-840. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2016.1239327>
- Dujmović, M. (2006). Storytelling as a method of EFL teaching. *Metodički obzori: časopis za odgojno-obrazovnu teoriju i praksu*, 1(1), 75-87. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/11514> (2.6.2022.)
- Duran, M. (2001). *Dijete i igra*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Epstein, A. S. (2003). How Planning and Reflection Develop Young Children's Thinking Skills. *YC Young Children*, 58(5), 28–36. Dostupno na: <https://www.jstor.org/stable/42728978> (6.4.2022.)
- Facione, P. A. (1990). *Critical Thinking: A Statement of Expert Consensus for Purposes of Educational Assessment and Instruction. Research Findings and Recommendations* (online). Dostupno na: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED315423.pdf> (25.11.2022.)
- Gopnik, A., Sobel, D. M., Schulz, L. E. i Glymour, C. (2001). Causal Learning Mechanisms in Very Young Children: Two-, Three-, and Four-Year-Olds Infer Causal Relations From Patterns of Variation and Covariation. *Developmental Psychology*, 37(5), 620-629. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.37.5.620>
- Gugger, R. i Roethlisberger, S. (2021). *Planina* (R. Gugger, S. Roethlisberger, Illus.). Velika Gorica: Planet Zoe.
- Heyman, G. D. (2008). Children's Critical Thinking When Learning from Others. *Current Directions in Psychological Science*, 17(5), 344-347. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8721.2008.00603.x>
- Hollenstein, L., Thurnheer, S. i Vogt, F. (2022). Problem Solving and Digital Transformation: Acquiring Skills through Pretend Play in Kindergarten. *Education Sciences*, 12(2), 1-18. <https://doi.org/10.3390/educsci12020092>
- Kamarulzaman, W. (2015). Affect of Play on Critical Thinking: What are the Perceptions of Preservice Teachers. *International Journal of Social Science and Humanity*, 5(12), 1024-1029. doi:10.7763/IJSSH.2015.V5.598
- Klarin, M. (2017). *Psihologija dječje igre*. Zadar: Sveučilište u Zadru.
- Kovačić, S. i Penić-Jurković, A. (2022). Odnos dobrobiti djece predškolske dobi i nekih aspekata roditeljskog ponašanja. *Napredak: Časopis za interdisciplinarna istraživanja u odgoju i obrazovanju*, 163(1-2), 133-159. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/279089> (7.2.2022.)

- Lemajić, A., Stojanac, M. i Vukašinić, A. (2019). Pretpostavke i poticanja autonomije djelovanja i mišljenja djece. *Didaskalos: časopis Udruge studenata pedagogije Filozofskog fakulteta Osijek*, 3(3), 165-176. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/234854> (9.3.2022.)
- Leon, J. M. (2015). A Baseline Study of Strategies to Promote Critical Thinking in the Preschool Classroom. *Gist Education and Learning Research Journal*, 10, 113-127. <https://doi.org/10.26817/16925777.270>
- Martinović, N. (2015). Istraživačke aktivnosti djece rane i predškolske dobi. *Dijete, vrtić, obitelj: Časopis za odgoj i naobrazbu predškolske djece namijenjen stručnjacima i roditeljima*, 20(77/78), 32-33. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/169965> (20.3.2022.)
- Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta [MZOS]. (2014). *Strategija obrazovanja, znanosti i tehnologije*. Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta. Dostupno na: <https://mzo.gov.hr/UserDocsImages/dokumenti/Obrazovanje/Strategija%20obrazovanja,%20znanosti%20i%20tehnologije.pdf> (26.11.2022.)
- Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta [MZOS]. (2015). *Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje*. Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta. Dostupno na: <https://mzo.gov.hr/UserDocsImages/dokumenti/Obrazovanje/Predskolski/Nacionalni%20kurikulum%20za%20rani%20i%20predskolski%20odgoj%20i%20obrazovanje%20NN%2005-2015.pdf> (20.8.2022.)
- Muryanti, E. i Herman, Y. (2016). Building Children's Critical Thinking by Puzzle Story Telling. U V. Adriany, A. G. Abdullah, T. Aryanti, A. Bukhori, H. Yulindrasari, Y. Rahmawati i A. A. Danuwijaya (ur.), *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 58, *Proceedings of the 3rd International Conference on Early Childhood Education (ICECE 2016)* (str. 147-151). Bandung: Atlantis Press. Dostupno na: <https://www.atlantis-press.com/proceedings/icece-16/25869317> (11.3.2022.)
- Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja [NCVVO]. (2012). *Priručnik za samovrednovanje ustanova ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja*. Zagreb: Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja. Dostupno na: https://www.ncvvo.hr/wp-content/uploads/2021/07/prirucnik_predskolski_odgoj.pdf (1.12.2022.)
- O'Neill, B. (2021). Optimal guessing in 'Guess Who'. *PLOS ONE*, 16(3), 1-14. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0247361>
- Pollarolo, E., Storksen, I., Skarstein, T. H. i Kucirkova, N. (2022). Children's critical thinking skills: perceptions of Norwegian early childhood educators. *European Early Childhood Education Research Journal*. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2022.2081349>
- Rajić, V. i Petrović-Sočo, B. (2015). Dječji doživljaj igre u predškolskoj i ranoj školskoj dobi. *Školski vjesnik: časopis za pedagogijsku teoriju i praksu*, 64(4), 603-620. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/153131> (15.2.2022.)
- Sare, E., Tulviste, T. i Luik, P. (2017). The function of questions in developing a preschooler's verbal reasoning skills during philosophical group discussions. *Early Child Development and Care*, 189(4), 555-568. <https://doi.org/10.1080/03004430.2017.1331221>
- Sawyer, J. i Brooks, P. (2021). Sociodramatic play enhances preschoolers' private speech and motivation across activities. *Cognitive Development*, 59, 1-16. <https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2021.101073>
- Scriven, M. i Paul, R. W. (1987). *Defining Critical Thinking - 8th Annual International Conference on Critical Thinking and Education Reform* (online). Dostupno na: <https://www.criticalthinking.org/pages/defining-critical-thinking/766> (21.1.2020.)

- Slunjski, E. (2011). Razvoj autonomije djeteta u procesu odgoja i obrazovanja u vrtiću. *Pedagogijska istraživanja*, 8(2), 217-228. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/116666> (9.3.2022.)
- Slunjski, E. (2012). *Tragovima dječjih stopa*. Zagreb: Profil.
- Stagnitti, K. i Lewis, F. M. (2015). Quality of pre-school children's pretend play and subsequent development of semantic organization and narrative re-telling skills. *International Journal of Speech-Language Pathology*, 17(2), 148-158. <https://doi.org/10.3109/17549507.2014.941934>
- Starc, B., Čudina-Obradović, M., Pleša, A., Profaca, B. i Letica, M. (2004). *Osobine i psihološki uvjeti razvoja djeteta predškolske dobi*. Zagreb: Golden marketing.
- Stavrou, P. (2019). The Development of Emotional Regulation in Pre-Schoolers: The Role of Sociodramatic Play. *Psychology*, 10, 62-78. doi: 10.4236/psych.2019.101005
- Sundararajan, N., Adesope, O. i Cavagnetto, A. (2018). The Process of Collaborative Concept Mapping in Kindergarten and the Effect on Critical Thinking Skills. *The Journal of STEM Education: Innovations and Research*, 19(1), 5-13. Dostupno na: <https://www.jstem.org/jstem/index.php/JSTEM/article/view/2262> (7.4.2022.)
- Vasta, R., Haith, M. M. i Miller, S. A. (2005). *Dječja psihologija*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Verplancke, K. (2019). *Magritteova jabuka* (K. Verplancke, Illus.). Zagreb: ArTresor naklada.
- Vijeće Europske unije (2018). *Preporuke vijeća o ključnim kompetencijama za cjeloživotno učenje*. Bruxelles: Službeni list Europske unije. Dostupno na: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HR/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=BG](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HR/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=BG) (12.12.2022.)
- Vijeće Europske unije (2019). *Preporuke Vijeća o visokokvalitetnim sustavima ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja*. Bruxelles: Službeni list Europske unije. Dostupno na: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HR/TXT/PDF/?uri=CELEX:32019H0605\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HR/TXT/PDF/?uri=CELEX:32019H0605(01)&from=EN) (20.8.2022.)
- Vivrou, M. i Papadimitriou, S. (2015). Playing, learning, extending: educational "Guess Who" game that is renewable by a teacher. *6th International Conference on Information, Intelligence, Systems and Applications (IISA)* (str. 1-5). Corfu: Institute of Electrical and Electronics Engineers (IEEE). doi: 10.1109/IISA.2015.7388011
- Wartenberg, T. E. (2009). *Big ideas for little kids: teaching philosophy through children's literature*. Maryland: Rowman & Littlefield.
- Wenzel, B. (2022). *Mirno leži kamen taj* (B. Wenzel, Illus.). Zagreb: Profil knjiga.
- Whittaker, J. V. i McMullen, M. B. (2014). Preschool: Good Thinking! Fostering Children's Reasoning and Problem Solving. *YC Young Children*, 69(3), 80-89. Dostupno na: <https://www.jstor.org/stable/ycyoungchildren.69.3.80> (6.4.2022.)
- Williams, M. (2009). *Storytelling with Young People*. TRACS - Traditional Arts & Culture Scotland, Scottish Storytelling Centre (online). Dostupno na: <https://tracscotland.org/resources/storytelling-with-young-people/> (2.6.2022.)

Development of critical thinking competence in children of early and preschool age

Abstract

This paper presents and analyzes the elements of critical thinking competence in children of early and preschool age and suggests educational activities to encourage its development. Starting from the importance of the period of early and preschool age on the one hand and the development of critical thinking competence on the other, the paper first presents critical thinking from a pedagogical perspective as a competence that needs to be developed. Then, those elements of critical thinking competence that correspond to the cognitive and socio-emotional characteristics of children of early and preschool age are singled out and, based on that, general guidelines for organizing educational activities that encourage the development of critical thinking competence in children of that age are highlighted. Finally, four educational activities are recommended to encourage the development of critical thinking competence in children of early and preschool age - play, stories, discussion and research.

Keywords: children's development, critical thinking competence, developmental characteristics, early and preschool age, educational activities, guidelines

