

UNIVERZITET U BEOGRADU

FILOZOFSKI FAKULTET

Nikola Đ. Koruga

**DOPRINOS UTOPIJSKOG PRISTUPA RAZVOJU  
KRITIČKOG MIŠLJENJA U OBRAZOVANJU  
ODRASLIH**

doktorska disertacija

Beograd, 2024

UNIVERSITY OF BELGRADE

FACULTY OF PHILOSOPHY

Nikola Đ. Koruga

**THE UTOPIAN APPROACH CONTRIBUTION TO  
THE DEVELOPMENT OF CRITICAL THINKING IN  
ADULT EDUCATION**

Doctoral Dissertation

Belgrade, 2024

Mentor:

dr Miomir Despotović, redovni profesor, Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet

Članovi komisije:

dr Violeta Orlović Lovren, redovna profesorka, Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet

dr Aleksandar Bulajić, docent, Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet

dr Maja Maksimović, docentkinja, Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet

dr Hajdana Glomazić, naučna saradnica Instituta za kriminološka i sociološka istraživanja u Beogradu

Datum odbrane:

## ZAHVALNICA

Hvala prirodi što nas trpi.

Hvala neotkrivenim utopijama.

Hvala svima što sanjaju.

## **Doprinos utopijskog pristupa razvoju kritičkog mišljenja u obrazovanju odraslih**

**Sažetak:** Utopijski pristup u obrazovanju odraslih u ovom istraživanju bio je utemeljen u idejama utopijske pedagogije (Lewis 2010), kritičke pedagogije (Freire, 2018; Shor, 1977) i kritičkog mišljenja kojim se teži razotkrivanje hegemonih pretpostavki (Brookfield, 2017). Pre-post test eksperimentalni istraživački dizajn sa eksperimentalnom i aktivnom kontrolnom grupom primenjen je kako bismo bolje razumeli doprinos utopijskog pristupa razvijanju kritičkog mišljenja kod odraslih. Obrazovna intervencija je trajala četiri nedelje.

Nivo kritičkog mišljenja je procenjivan pre (t1) i nakon (t2) intervencije Kornel testom veština kritičkog mišljenja (verzija Z), skalom dispozicija kritičkog mišljenja (SENCTDS) i procenom samoefikasnosti na testu i scenarijima za kvalitativnu proveru kritičkog mišljenja. Ukupan uzorak je činila heterogena grupa odraslih osoba na osnovu koje su na ujednačen i balansiran način učesnici svrstani u kontrolnu ili eksperimentalnu grupu. Za analizu podataka korišćena je miks ANOVA procedura, kao i tematska analiza sadržaja. Rezultati kvantitativne analize ukazuju da se grupe razlikuju u načinu na koji im se dispozicije kritičkog mišljenja menjaju tokom vremena, tj. da je obrazovna intervencija imala značajan efekat na eksperimentalnu grupu, a koji je očekivano izostao u odnosu na kontrolnu. Značajna razlika nije identifikovana za rezultate između grupa nakon intervencije.

Kvalitativni podaci potvrđuju kvantitativne nalaze, s obzirom da su u intervjuima eksperimentalne grupe u većoj meri identifikovane teme koje su se odnosile na unapređenje dispozicija kritičkog mišljenja. Integracija kvantitativnih i kvalitativnih podataka ukazuje da je kod eksperimentalne grupe dolazilo do precenjivanja uspeha na testu kritičkog mišljenja, dok je kod kontrole grupe dolazilo do potcenjivanja. Dobijeni nalazi nam potvrđuju da je intervencija bila efektivna za eksperimentalnu grupu u pogledu dispozicija kritičkog mišljenja, ali da je jačina efekta bila nedovoljna kako bi se ispoljile razlike između grupa. Intervencija nije doprinela razvijanju veština kritičkog mišljenja.

**Ključne reči:** utopijski pristup, kritičko mišljenje, učenje odraslih, kritička utopija, miksmetod

Naučna oblast: Andragogija

Uža naučna oblast: Učenje odraslih

## **The utopian approach contribution to the development of critical thinking in adult education**

**Summary:** The utopian approach in adult education in this study was based on ideas from utopian pedagogy (Lewis, 2010), critical pedagogy (Freire, 2018; Shor, 1977), and critical thinking aimed at uncovering hegemonic assumptions (Brookfield, 2017). A pre-post test experimental research design with an experimental and an active control group was used to better understand the contribution of the utopian approach to the development of critical thinking in adults. The educational intervention lasted four weeks.

The level of critical thinking was assessed before (t1) and after (t2) the intervention using the Cornell Critical Thinking Test (version Z), the Scale of Critical Thinking Dispositions (SENCTDS), and self-efficacy assessments in the test and scenarios for qualitative critical thinking assessment. The total sample consisted of a heterogeneous group of adults evenly and balancedly assigned to either a control or experimental group. For data analysis, a mixed ANOVA procedure was used, as well as thematic content analysis. The results of the quantitative analysis indicate that the groups differ in the way their critical thinking dispositions change over time, i.e., the educational intervention had a significant effect on the experimental group, which was predictably absent in the control group. No significant difference was identified in the results between the groups after the intervention.

Qualitative data confirm the quantitative findings, as the interviews of the experimental group more significantly identified themes related to the improvement of critical thinking dispositions. The integration of quantitative and qualitative data indicates that the experimental group tended to overestimate their success on the critical thinking test, while the control group tended to underestimate it. The findings confirm that the intervention was effective for the experimental group in terms of critical thinking dispositions, but the power of the effect was insufficient to manifest differences between the groups. The intervention did not contribute to the development of critical thinking skills.

**Keywords:** utopian approach, critical thinking, adult learning, critical utopia, mixed method

Scientific field: Andragogy

Scientific subfield: Adult Learning

## SADRŽAJ

1. UVOD .....	1
1.1. Između utopije i antiutopizma .....	3
1.2. Traganje za utopijom u prošlosti.....	5
2. DEFINISANJE UTOPIJE.....	8
2.1. Koncept utopije.....	8
2.2. Vrste utopije.....	9
2.3. Klasifikacije utopija .....	11
2.4. Funkcija utopije .....	15
2.5. Definicija utopije u učenju odraslih.....	16
2.6. Odnos utopije i distopije .....	17
2.7. Utopija i ideologija .....	18
2.8. Utopija u svakodnevnom životu .....	19
3. TEORIJSKO ZASNIVANJE UTOPIJSKOG MIŠLJENJA U OBRAZOVANJU .....	21
3.1. Utopija u kritičkoj pedagogiji .....	21
3.2. Kritička teorija, utopija i učenje odraslih.....	23
3.3. Iskustvo u učenju odraslih .....	24
3.4. Imaginacija, učenje odraslih i utopija .....	28
4. UTOPIJSKE PRAKSE U UČENJU ODRASLIH.....	30
4.1. Građenje utopijskog pristupa .....	33
4.2. Od utopijskog metoda do utopijske pedagogije.....	36
5. DEFINICIJE KRITIČKOG MIŠLJENJA.....	38
5.1. Kritika i njen značaj za učenje odraslih .....	38
5.2. Kritičko mišljenje kod odraslih.....	40
5.3. Kritičko mišljenje i imaginacija.....	43
5.4. Definicija kritičkog mišljenja .....	44
5.5. Kako se stiče kritičko mišljenje? .....	45
5.6. Strategije učenja kritičkog i utopijskog mišljenja tačke susretanja .....	49
5.7. Merenje kritičkog mišljenja .....	52
6. METODOLOGIJA .....	56
6.0. Primena miksmetodskog nacrtu u eksperimentalnom istraživanju učenja odraslih.....	57
6.1. Kontekst, predmet i cilj istraživanja .....	58
6.2. Ključni pojmovi .....	59
6.3. Cilj, istraživački zadaci i hipoteze istraživanja.....	59
6.4. Varijable istraživanja .....	62
6.4.1. Obrazovna intervencija .....	62

6.4.1.1. Osnovni podaci o obrazovnim intervencijama .....	62
6.4.1.2. Tim za realizaciju obrazovne intervencije .....	63
6.4.1.3. Obuka saradnica i saradnika .....	63
6.4.1.4. Usmeni dogovor sa saradnicama i saradnicima .....	63
6.4.1.5. Pisani ugovor o učešću u istraživanju i obrazovnoj intervenciji.....	64
6.4.2. Kreiranje obrazovne intervencije .....	64
6.4.2.1. Obrazovna intervencija za eksperimentalnu grupu.....	70
6.4.2.2. Obrazovna intervencija za kontrolnu grupu.....	80
6.4.3. Definisanje prisustva i aktivnog učešća u obrazovnoj intervenciji.....	88
6.5. Metod, tehnike istraživanja i instrumenti za procenu varijabli.....	88
6.5.1. Instrumenti za procenu varijabli .....	90
6.5.2. Zadaci za kvalitativnu samoprocenu kritičkog mišljenja.....	93
6.5.3. Uzorak istraživanja .....	96
6.5.4. Procedura ujednačavanja grupa .....	98
6.6. Istraživačka procedura opisana po koracima .....	101
6.7. Analiza podataka.....	104
6.8. Etička pitanja istraživačkog procesa.....	105
7. REZULTATI.....	105
7.1. Rezultati deskriptivne analize podataka.....	105
7.1.1. Sociodemografske karakteristike učesnika istraživanja.....	106
7.1.1.1. Obrazovne karakteristike uzorka .....	106
7.1.1.2. Socioekonomske karakteristike uzorka.....	107
7.1.2. Zavisna varijabla – veštine kritičkog mišljenja .....	109
7.1.3. Zavisna varijabla – dispozicije kritičkog mišljenja .....	113
7.1.4. Relijabilnost prevoda i prilagođavanja instrumenata.....	116
7.1.5. Interakcije zavisnih varijabli sa sociodemografskim karakteristikama uzorka .....	117
7.2. Rezultati kvantitativne analize - efekat obrazovne intervencije na kritičko mišljenje .....	120
7.2.1. Razlike u skorovima na skali dispozicija kritičkog mišljenja pre i nakon obrazovne intervencije prema grupama.....	121
7.2.2. Razlike u skorovima na testu kritičkog mišljenje pre i nakon obrazovne intervencije prema grupama.....	123
7.2.3. Razlike u skorovima na subskalama dispozicija kritičkog mišljenje pre i nakon obrazovne intervencije prema grupama .....	125
7.3. Rezultati kvalitativne analize podataka .....	127
7.3.1. Socio-demografske karakteristike uzorka .....	127
7.3.2. Relijabilnost kvalitativne analize .....	129
7.3.3. Prikaz nalaza kvalitativne analize .....	130
7.4. Integracija kvantitativnih i kvalitativnih rezultata .....	148
8. DISKUSIJA I INTERPRETACIJA REZULTATA.....	151



8.1. Na koji način učesnici istraživanja opisuju efekte obrazovne intervencije?.....	155
9. LIMITI I OGRANIČENJA ISTRAŽIVANJA .....	156
10. IMPLIKACIJE ISTRAŽIVANJA NA PRAKSU .....	157
11. ZAKLJUČNA RAZMATRANJA .....	158
12. LITERATURA .....	160
13. PRILOZI .....	174

*In social scientific research, utopia could function as a method for thinking critically about society. Being utopian requires deeply critical thinking.*

Olli-Pekka Moisio, *University of Jyväskylä*

## 1. UVOD<sup>1</sup>

Utopije su često opisi putovanja na udaljena ostrva, a neretko i putovanja kroz vreme. U osnovi ove ideje nalazi se želja za životom u boljem okruženju, na idealnom, dobrom mestu. Kada razmišljamo polazeći od individualističke perspektive prvo se javlja želja da nešto promenimo, unapredimo, potom počinjemo da radimo na ostvarivanju tih želja koje s vremenom postaju sve veća i šira maštanja o boljem svetu. Pre dalje diskusije o utopijama želim da govorim o svojoj pozicionalnosti i motivaciji da se bavim temom odnosa utopije i kritičkog mišljenja u kontekstu učenja odraslih.

Dakle, rođen sam 1985. godine u Beogradu, u Socijalističkoj federativnoj republici Jugoslaviji (SFRJ). Odrastao sam u radničkoj porodici Vere i Đuje, penzionisanih radnika Industrije mašina i traktora (IMT). Moj otac je rođen u Ponoru, u današnjoj Republici Hrvatskoj, a majka u Beogradu, u današnjoj Republici Srbiji. Oboje su verovali da ako *marljivo budem učio i radio, poštovao roditelje i starije, ako budem veran i iskren drug<sup>2</sup>* ostvariće se njihov san u vezi sa mnom. To je bio san o obrazovanju koje je garant ličnog razvoja. I zaista, snovi se ostvaruju. Jedna od mojih baka je napustila ovaj svet nepismena, a njen unuk je postao prva visokoobrazovana osoba u užoj porodici Koruga. Postavlja se pitanje kako smo došli do vere u obrazovanje i šta ta vera znači. Da li je potrebno preispitivati obrazovanje kao jednu od primarnih vrednosti? Moja rana iskustva su oblikovali, pre svega, moji roditelji, a potom vaspitačice, učiteljice, nastavnici i nastavnice, vršnjaci i vršnjakinje. I često smo svi maštali, kako o nekim svojim željama i ciljevima, tako i o promeni okruženja u kome smo živeli. A to mesto jeste preživelo dosta transformacija. Ceo dosadašnji život sam proveo u Beogradu, koji je samo od godine kada sam rođen, bio prestonica SFRJ, Savezne Republike Jugoslavije, Srbije i Crne Gore i sada Republike Srbije. Nisam sam se selio, ali su se ideologije selile i uticale na naše živote. I, čini mi se, terale nas da sanjamo velike snove, ne samo o ličnom uspehu i uspehu naših porodica, već o nekom svetu gde se živi bez mržnje, predrasuda, u harmoniji, bez rata, bez svađa oko međa, negde gde se lepo jede, negde gde svi iznova veruju u rad i obrazovanje.

U momentima velikih kriza, kao i u okruženju gde se stiče utisak da kritičko mišljenje često nije dobrodošlo, ostaje nam nešto što na prvi pogled izgleda naivno, a to je maštanje, lutanje kroz imaginarno, eskapizam od surove realnosti. Upravo na tako neobičnim putovanjima ne samo da osmišljavamo kako bismo voleli da živimo, već razmišljamo i šta nije

---

<sup>1</sup> U ovoj disertaciji težio sam ka upotrebi rodno senzitivnog jezika kako bi se obezbedila inkluzivnost i poštovanje rodne ravnopravnosti. U tom kontekstu, često će se koristiti gramatički muški rod koji podrazumeva prisustvo oba pola, osim u situacijama gde je jasno istaknuta isključivo muška ili ženska grupa. U takvim slučajevima, koristiće se gramatički rod koji odgovara polu učesnika. Pored toga, gde god je to moguće i prikladno, korišćeni su rodno neutralni oblici i izrazi. Cilj ovog pristupa nije da se zanemare različitosti, već da se promoviše uključivanje i poštovanje prema svim polovima.

<sup>2</sup> Deo Pionirske zakletve koja se izgovarala prvog dana škole.

uredu sa ovim okruženjem iz kog želimo da pobegnemo. Tada, kada se vratimo u realnost, u pokušajima da shvatimo gde je greška u sistemu, počinjemo da čitamo, istražujemo, osmišljavamo neka moguća rešenja i menjamo se. Na prvom mestu revidiramo sopstveni sistem vrednosti, pokušavamo da sagledamo sistemске greške, ali i sebe, a potom pozivamo druge da otkriju slično i da počnu sa popravkama okruženja, ali i sa osmišljavanjem novih načina egzistencije, koji nam omogućavaju ne samo da preživimo krizu, već i da budemo kreatori promene koja može najaviti neki sasvim novi svet.

Neposredan primer opisanog procesa može se trasirati u neposrednu prošlost preispitivanjem iskustava doživljenih tokom pandemije virusa kovid 19. Transformacija javnih prostora za učenje poput biblioteka u radionice tipa *uradi sam*, kao i širenje *mejkers pokreta*, doprinelo je da upravo tako izmenjeni javni prostori koji su omogućavali učenje kroz praksu i rad, mogu brže i efikasnije da odgovore na novonastale potrebe od institucija koje su imale mandat da upravljaju krizom (Koruga, 2022). Iako *mejkers pokret* ne možemo svrstati u utopije, ovaj način reagovanja na krizu svakako pripada alternativnom spektru organizovanja i reagovanja. Značajno je napomenuti da se utopijski aspekti ovih zajednica očituju kroz vrednosti koje definišu pripadnici globalne subkulturne zajednice, a to su: „radikalna otvorenost, kreativni haos, razmena, nezavisnost, donošenje odluka konsenzusom, te horizontalno upravljanje“ (Murillo, 2019 prema Koruga 2022, str. 330). Traganje za alternativama sadrži u sebi utopijski potencijal, te kroz praksu može da motiviše dalje istraživanje i osmišljavanje utopijskog društva. Takođe, neizostavno je u ovom kontekstu govoriti o pojačavajućem efektu i mogućnosti za učenje odraslih, s obzirom na to da

„eksperimentisanje sa pristupima, korišćenje lokalnih resursa, te globalnog znanja i iskustva, koja moraju biti otvorena i dostupna, doprinosi da inicijative i pokreti za razmenu, ali i stvaranje znanja u zajednici promovišu proces konstantne rekonstrukcije znanja i prakse obrazovanja“ (Koruga, 2022, str. 341).

Iz predstavljenog stanovišta možemo naslutiti da se proces rekonstrukcije društva, ili čak zamišljanja idealnog, ne može ostvariti bez rekonstrukcije znanja i postojećih praksi eksperimentisanjem sa alternativnim pristupima koje kontinuirano moramo preispitivati zamišljanjem daleke budućnosti.

Rezultati istraživanja sprovedenog među studentima andragogije, takođe tokom pandemije kovida 19, u kome je grupa imala za cilj da osmisli, a nakon toga svako individualno razradi sopstveni, idealan kontekst za učenje odraslih, ukazuju da čak i kratke intervencije koje iniciraju utopijsko mišljenje mogu da dovedu do promene u našem odnosu prema aktuelnom okruženju. U slučaju pomenutog istraživanja:

„izlet u imaginarno, uz valjano mišljenje, doprineo je procesu obrazovanja nade, podstičaju da tragamo i težimo za alternativama koje nam pomažu da se lakše izborimo sa problemima, ali i koje nas mogu odvesti u domen novog načina postajanja. Međutim, orijentisanost na cilj i procena verovatnoće zadovoljavanja obrazovnih potreba ukazuju da se studenti i dalje bojažljivo prepuštaju nadi u obrazovnom procesu“ (Koruga, 2021, str. 87).

Opisani rezultati istraživanja ukazuju na činjenicu da je za utopijsko mišljenje potrebno kreirati određene uslove u kontekstu učenja odraslih, čini se da je jedan od tih uslova vreme. Neophodno je odrasle duže i temeljnije izlagati utopijskim narativima, ali i podsticati ih na kreiranje i promišljanje istih. Za sada je jasno da postoji osnova za istraživanje utopije u kontekstu učenja i obrazovanja odraslih. Na osnovu opisanih istraživanja i primera videli smo da u doba globalnih kriza često posežemo za utopijama, ali još uvek nije jasno kakve to sve efekte ima na proces učenja odraslih. Kako bismo se temeljnije upustili u istraživanje tog odnosa, neophodno je detaljno se osvrnuti na samu kompleksnost pojma utopija, kao i srodnih pojmova, poput utopizma, utopijskog mišljenja i sl. Takođe, neophodno je osvrnuti se i na različite poglede na utopiju u istorijskoj perspektivi, s obzirom da imamo posla sa terminom koji konstantno evoluirao. Jednako je važno uzeti u obzir i činjenicu da se često suočavamo sa antiutopijskim sentimentom. Antiutopizam ne samo da možemo pronalaziti u prošlosti, već je potrebno biti spreman da se s njim konstantno suočavamo s obzirom na određeni kontekst.

Izgleda da u utopijama ima elementa koji istovremeno privlače, ali i odbijaju. Žan Servije utopiju vidi kao „sanjarenje nastalo iz sna; buđenje spavača koje postaje skoro bolan rastanak“, a povratak u budno stanje predstavlja kao „ponovno neželjeno započinjanje svakodnevnog života“ (Servije, 2005, str. 283). Upravo se u tenziji između sna i jave nalazi potencijal za istraživanje, stvaranje i učenje, s fokusom na kritičko mišljenje u tom procesu. Sučeljavanje radikalno drugačijih, boljih, mogućnosti života sa sadašnjim okolnostima može nas inspirisati da kritičkim naočarima posmatramo svakodnevicu. Očekivano bi bilo da nas kritika pokreće na promenu, na kreiranje i traganje za alternativama okruženju iz kog smo imali potrebu da pobegnemo u maštu. Opisani proces nije jednostavan, ali ni prijatan. Međutim, izlazak iz komfora inicira učenje i upravo se najviše promena događa u zoni diskomfora, s tim, da je potrebno biti obazriv da se ne pređe granica alarmne zone, što dovodi do prestanka učenja (Spalding, 2014). Kada je nešto suviše zahtevno, nejasno, neobično, doživljeno kao apsolutno nekorisno, to često dovodi do povlačenja odraslih iz procesa učenja. U alarmnoj zoni se neretko možemo suočiti i sa otporom prema bilo kakvoj vrsti promene. Na prvi pogled čini se da utopija može da izazove i efekat povlačenja i pružanja otpora kod odraslih koji uče, zato je potrebno upoznati se sa samim pojmom i svim njegovim manifestacijama i elementima, kao i odnosima sa pojmovima relevantnim za učenje odraslih. U ovom radu proces učenja odraslih pomoću utopije sagledavamo u odnosu na kritičko mišljenje. Prvo je neophodno razumeti utopiju, pozicionirati je u odnosu na antiutopizam, ali i smestiti u istorijsku perspektivu.

### *1.1. Između utopije i antiutopizma*

Utopija je termin prisutan u filozofiji, nauci, ali i u svakodnevnom životu. Istorija utopijskog mišljenja prožeta je kontinuiranim diskusijama o funkcijama, svrsi i efektima zamišljanja života u idealnim svetovima. Diskusija o utopijama se često otvarala u periodima nakon velikih kriza, odnosno u momentima kada su se čovečanstvo, nauka, umetnost i filozofija nalazili na prekretnici, odnosno u nadanju i iščekivanju nečega novog. Mnoga istraživanja i naučne diskusije iz oblasti obrazovanja odraslih, poslednjih decenija, počinjala su sada već opštim mestom da živimo u svetu koji se brzo menja. Tako bismo mogli da izvedemo zaključak

da se u tom slučaju utopijske ideje često smenjuju, te je nemoguće raspravljati o jednom, najboljem od svih svetova. Bernet (Barnett, 2004) svet današnjice opisuje kao *superkompleksnost*, koja proizvodi mnoštvo nespojivih razlika interpretacije, izazova koji ne mogu biti razrešeni, samim tim je sasvim u redu da kontinuirano mislimo utopijski bez celokupnog rešenja.

Termin utopija postoji u kolokvijalnom, takođe i u stručnom jeziku u mnogim disciplinama. Ovaj pojam prisutan je kao koncept u filozofiji, ali je i izraz društvene kritike. Džejmson (2005) utopije vidi kao tvorevine zapadne modernosti, dok se s druge strane Saržent ne slaže s tim stanovištem. Njegova pozicija prati sledeću argumentaciju:

„utopizam, odnosno društveno sanjarenje, univerzalan je ljudski fenomen, u svakoj kulturi se kreiraju telesne utopije, gradske i nezavisne utopije postoje i izvan zapadnog hrišćanstva, Tomas Mor je stvorio specifičnu književnu formu koja se brzo širila, mada u mnogim tradicijama na primer Kine i Indije postoje utopijske priče i pre Mora“ (Sargent, 1994, str. 20).

Utopije su svakako univerzalan fenomen koji ima dugu tradiciju, čije se konceptualizovanje nije završilo. Oblast utopijskih studija danas se razvija nezavisno kroz multidisciplinarni pristup. Imajući u vidu mnoštvo pogleda na utopiju, čini se da se ovaj termin kontinuirano (re)definiše. Ne samo da je poimanje utopije doživljavalo transformacije kroz istoriju, već joj se često davao negativan predznak.

„Utopija može biti shvaćena kao nerelevantna fantazija ili čak kao zlonamerna noćna mora koja vodi totalitarizmu. Nove generacije su ubeđene u pogled da je utopija opasan eskapizam uz pomoću popularne dečije književnosti“ (Levitas, 2013, str. 42). Neophodno je naglasiti da iako postoje negiranja značaja utopije za savremeno društvo, autori poput Jurića (2005) smatraju da je antiutopijski period prošao i sada možemo govoriti o postutopijama ili čak novim utopijama oličenim u pomaku od nemogućeg ka mogućem (Jurić, 2005). Diskusija da li su nam utopije potrebne, da li su štetne ili korisne, kompleksna je i vodi se kontinuirano od kako je koncept utopije postao predmet filozofskih i naučnih rasprava.

Antiutopizam možemo primetiti još u antičkim političkim komadima Aristofana, koji su okarakterisani kao komična utopija (Zeitlin, 1999). Francis Fukujama (Fukuyama, 1994) u knjizi *Kraj istorije i poslednji čovek* ukazuje da živimo u vremenu gde su nauka, tehnologija i liberalna demokratija dovoljne za ostvarenje svih ljudskih potreba i želja, te da nam nisu potrebne utopije. Džon Grej (Gray, 2007), u knjizi *Crna misa: Apokaliptična religija i smrt utopije* kritikuje utopijsko mišljenje u savremenom svetu. Jedan od istaknutijih protivnika utopijskog mišljenja je Karl Poper (1993), njegove kritike upućene utopijskom inženjeringu, odnose se na bojazan da je teško predvideti veoma obimne promene i praktične posledice, zbog našeg ograničenog iskustva. Poper (1993) utopiju vidi kao celovit društveni eksperiment i zalaže se za „društvene promene *korak po korak* koje mogu da se izvedu pod realnim uslovima, u okvirima postojećeg društvenog poretka, uprkos tome što nisu ekstenzivni, što će reći, bez revolucioniranja čitavog sistema“ (str. 214). On se ne slaže sa Platonovim idealizmom kada su u pitanju utopije, ali mu je bliska Marksova kritika da je utopiji potrebno više realizma (Popper,

1993). Levitas skreće pažnju da su nas Poperovi napadi na utopizam navikli da pretpostavimo da postoji direktan sukob između utopije i pragmatizma (Levitas, 2008), dok argumenti Roberta Ungera (Roberto Unger) za promenu ekonomskih, društvenih i političkih struktura i procesa kroz postepenu improvizaciju i kolektivno učenje, uspevaju da pomire imaginaciju i praksu (Levitas, 2008).

Predstavljene kritike sužavaju polje delovanja utopije ograničavajući je samo na ostvarivost: sada i ovde. Utopije pre svega imaju za cilj da nas pokrenu na kritičko promišljanje realnosti, da inspirišu razmišljanje o konstruisanju mogućih svetova. Upravo se tu vidi mogućnost za istraživanje utopijskog mišljenja kao pristupa učenju za razvijanje kritičkog mišljenja. Platonova vizija društva i njegov idealizam mogu biti predmet misaonih eksperimenata koji pozivaju na kritičko promišljanje samog idealizma, ali i dometa naše spoznaje. U tom smislu nije teško složiti se sa Poperom da je bolje eksperimentisati u manjim okvirima, što ne znači da ti manji eksperimenti ne mogu biti deo vizija radikalno boljeg i drugačijeg društva. Ostvarene vizije prestaju biti utopija i otvaraju mogućnosti za nastavak utopijskog mišljenja. Neosnovana je bojazan da će utopije voditi ka totalitarizmu. Savremena utopijska misao je pre svega kritična prema sebi i ne završava se nikada. Ostvarenje neke ideje motiviše da nastavimo da razvijamo utopijsku misao uključivanjem što više glasova u taj projekat. Onog momenta kada se zaustavimo na ostvarenom, kada pokušavamo pošto-poto da ga sačuvamo, svim sredstvima, tada to nema više nikakve veze sa idejama od kojih smo – to nešto – počeli da gradimo.

Baveći se antiutopizmom zapravo otkrivamo kompleksan odnos utopije i različitih filozofskih pravaca, koji ne samo da usložnjava definisanje ovog pojma, već utiče i na njegove različite manifestacije u mnogim naučnim disciplinama. Ovakva pozicija poziva i na razmišljanje o uvođenju klasifikacije antiutopizma koji se kreće od negiranja do konstruktivne kritike, odnosno korekcije paradigme. Klasifikaciju možemo kreirati s obzirom na otvorenost za dijalog, odnosno odsustvo dijaloga. Nakon otvaranja dijaloga, važno je različit intenzitet i karakteristike antiutopizma promisliti u odnosu na klasifikacije i funkcije utopije, što je neophodna aktivnost pre donošenja odluke koja definicija će biti osnova za istraživanje odnosa utopije i kritičkog mišljenja u učenju odraslih, a što je predmet ovog istraživanja. Izlažući istoriju razvoja utopijskog mišljenja, videćemo da se ova oblast, kontinuirano razvija, uzimajući u obzir iznesene bojazni i kritike, kako filozofa, tako i istraživača iz oblasti društvene teorije, socijalne psihologije i, poslednjih godina, andragogije i pedagogije.

### *1.2. Traganje za utopijom u prošlosti*

Ovo poglavlje možemo otvoriti pitanjem kada je rođena utopija, odnosno kada je čovek počeo da misli utopijski. Jasno je da utopijsko mišljenje ne možemo posmatrati kao kontinuum, imajući u vidu da se utopija ne završava, to jest da ne možemo doći do njenog kraja. Teško je pronaći i definisati početnu tačku te ravni. Nezgodno je čak i pozicionirati je negde u prostoru. Utopijsko mišljenje jeste karakteristika ljudi, ali neophodno je imati u vidu da se često kod ljudi javlja(o) otpor prema utopizmu. Iako Servije (2005) utopiju vidi kao veoma heterogenu oblast ljudskog delovanja na Zapadu, opisane snove različitih ljudi smatra sličnim simbolizmu i težnji

da se vratimo na nivo deteta pod okrilje majčinske zaštite i igre (Servije, 2005). Upravo će nam predstavljanje razvoja utopije, ukazati na činjenicu da o ovom fenomenu ne možemo govoriti samo iz zapadne perspektive. Teško je složiti se i sa idejom da nas utopije vraćaju na period detinjstva, što u ovom slučaju implicira bezbrižnost i odsustvo odgovornosti. Taj argument nas opet vraća na utopijske projekte koji su se pretvorili u svoje suprotnosti, a već smo napomenuli da se oni neće uzimati u obzir, pošto kada se odustane od osnovnih principa utopizma, koji između ostalog uključuje i kritičnost, učenje i kontinuirani razvoj, nemamo osnova da govorimo o utopiji.

Ovaj argument podržava i eksperiment *Svemir 25*, etnologa Džona B. Kalhuna (1973) koji je kreirao „mišju utopiju“. Miševi su imali neograničen pristup vodi i hrani, dosta optimalnog prostora za život i bili su zaštićeni od opasnosti koje uobičajeno mogu da ih ugroze. Populacija miševa je prvo naglo porasla, potom je, usled pojave devijantnog ponašanja, nasilja, nezainteresovanosti za parenje, visoke smrtnosti mlađih glodara, počela da opada, da bi konačno čitava kolonija izumrla (Calhoun, 1973). Iako, kao glavnu zamerku Kalhunovom eksperimentu ističemo da je ljudsko ponašanje i organizovanje mnogo kompleksnije, ovaj eksperiment zapravo veoma malo govori o utopiji. Ovde je utopija upotrebljena samo kao metafora za najpovoljnije životno okruženje. Miševi je nisu birali niti osmišljavali. Utopija je mnogo više od neograničenih osnovnih resursa za održavanje života. Da je veza između Kalhunovog eksperimenta i utopije udaljena govori i činjenica da je pomenuto istraživanje inspirisalo pisce poput Džordža Orvela i njegove distopijske vizije društva, ukazujući da je neophodno da čovečanstvo doživi konceptualnu i *saosećajnu* revoluciju (Ramsden & Adams, 2009). Dodirne tačke ovog eksperimenta i utopije možemo tražiti u kritici društva formulisanoj kroz rezultate ovog istraživanja predstavljene u naučnoj fantastici. Takođe, ovaj eksperiment ne samo da je mnoge stručnjake zabrinuo, već je mnoge i inspirisao da razmišljaju o potencijalnim rešenjima i prevenciji. U utopijama često nailazimo na pitanje optimalnog broja stanovnika i gustine naseljenosti. U knjizi *Bolo`bolo* Hansa Vidamera (Hans Widmer (aka P. M.), 1983) opisana je *bolo* – autonomna zajednica koja je ograničena na nekoliko hiljada ljudi, koja predstavlja osnovnu jedinicu utopijsko-ekološkog budućeg društva. To pitanje je relevantno, između ostalog, i zbog same organizacije društva, odnosno osmišljavanja kako bi se lakše i efikasnije realizovala proizvodnja, raspodela resursa, regulisali međuljudski odnosi i sl. Ovaj primer nam ukazuje na isprepletanost nauke i književnosti, odnosno pokazuje povezanost naučne i umetničke imaginacije.

Evo još jednog primera, koji govori o uticaju bihejviorizma na formiranje namernih zajednica (*intentional communities*), ali i na istoriju arhitekture. Namerne zajednice mogle bi da se definišu kao praktične utopije, koje eksperimentišu sa modelima dobrovoljnog zajedničkog življenja, a koje inspirišu promišljanje političkih alternativa. Pitagorin Homakoeion, formiran u 6. veku pre nove ere u severnoj Italiji, smatra se prvom takvom zajednicom (Firth, 2018). Američki bihejvioralni psiholog Barus Frederik Skinner je 1948. godine objavio novelu *Valden 2* (Walden Two), koja govori o formiranju zajednice gde bi oko 1000 ljudi moglo da živi u harmoniji, a za šta bi bili zaslužni sredinski uslovi, a ne slobodna volja. Devedeset i šest godina pre Skinnerovog *Valdena*, istoimenu novelu je napisao Henri Dejvid Toro (2016), koji opisuje svoje povlačenje u prirodu i život sa minimalnim resursima, izvan sistema. Samo 31 godinu posle objavljivanja Skinnerovog *Valdena*, u Latinskoj Americi nastaje *Valden tri* (Walden Tres),

takođe utopija, utemeljena na naučnim principima. *Walden Tres* govori o pravilima za uspostavljanja zajednice od preko 2 miliona stanovnika u Panami (Ardila, 2004). Neophodno je pomenuti da je Skinner svoju knjigu koncipirao i okarakterisao kao fikciju, ali se već 1967. grupa ljudi inspirisana tom knjigom okuplja i formira zajednicu Twin Oaks (*Twin Oaks*), koja i danas postoji u SAD-u, u ruralnom delu države Virđžinija, ali nije više organizovana prema bihejvioralnim principima (Twin Oaks, n.a). *Valden i Valden 2* uticale su na formiranje zajednice Horcones u Meksiku, nedaleko od mesta Heromsiljo, koja se temelji na radikalnom eksperimentisanju, bihejviorizmu i ličnokratiji (ideji da je svaka individua ključ razvoja društva) (Ferreira et al., 2022). Pomenute novele inspirisale su i izgradnju stambenog kompleksa Walden 7 u Barseloni koju je projektovao Rikardo Bofilj (Ricardo Bofill) eksperimentišući sa idejom kolektivnog stanovanja i životom zajednice u urbanim uslovima, gde se istovremeno kritikuje savremeni način života i kreira prostor za traganje za sopstvenom prirodom (Álvarez Arce, 2021). Ovi primeri ukazuju na ideju da utopija nema jedinstvenu istoriju, već da pojedine utopijske ideje imaju svoj razvoj koji se manifestuje neočekivano i u različitim oblastima, na različitim delovima sveta. Takođe, iz predstavljenih primera jasno se očituje transgresivna priroda utopije s obzirom da se konstantno prelaze granice disciplina i stalno preispituje odnos imaginarnog i realnog.

Utopije često ne nude jednostavna rešenja, često su to samo pogledi na svet koji nas mogu inspirisati da tragamo za inovativnim rešenjima svakodnevnih problema sa kojima se suočavamo, a koje misleći utopiju možemo da sagledamo iz neke nove perspektive. S druge strane, utopije inspirišu nauku, ali i naučne teorije često bivaju utkane u utopijsku književnost. Ono što je ključno kod utopija jeste nedovršenost i otvorenost. Mada, starije utopijske tekstove karakterišu šematski prikazi društva, koji nisu ostavljali prostor za dijalog i dalje osmišljavanje kao, na primer, *Utopija* Tomasa Mora, dok se već kod Viljema Morisa u *Vestima iz Nigdine* (1893) javljaju glasovi koji se ne slažu sa vizijom novog društva, te nas pozivaju da i mi uđemo u dijalog sa protagonistom koji sneva socijalističku utopiju. Termin *dvosmislena utopija* skovala je Ursula Le Gvin u podnaslovu svog romana *Čovek praznih šaka*, objavljenog 1974, koji se bavi poređenjem dve planete, odnosno anarhističkog i liberalnog društva, i od tada se kroz utopiju preispituju dogme, pesimizam i duševni mir, priča se o rasizmu i mogućnostima dekolonizacije znanja i naših iskustava (Bartles, 2022). Ovaj noviji pristup utopiji i odustajanje od zamišljanja i prikazivanja boljeg sveta kroz nečije nacрте govori o istovremenom preplitanju dve vremenske ravni kroz ovaj fenomen, iako pripada prošlosti utopija generiše futuristički potencijal i može biti ostvarena, ali u sadašnjosti koja je daleko od idealnog izaziva tenziju (Đergović-Joksimović, 2009). Upravo u tenzičnom i kompleksnom odnosu utopije i sadašnjosti krije se potencijal za učenje i kreiranje nečeg novog koje izrasta iz kritike našeg iskustva, okruženja, i svega što smo do sada naučili. To je proces koji zahteva snagu da pomislimo da stvari mogu biti drugačije od onog uobičajenog na šta smo navikli. Na tom putu neophodno je pre svega dobro se upoznati i razumeti sam pojam utopije, koji smo počeli da pozicioniramo s obzirom na vremensku, ali i epistemološku osu.



## 2. DEFINISANJE UTOPIJE

### 2.1. Koncept utopije

Etimologija reči utopija izvodi se od starogrčkog *ού+τόπος* sa značenjem *ne-mesto* (*nepostojeće mesto*), odnosno *εὖ+τόπος* u prevodu *dobro mesto*. Ove reči skovao je Tomas Mor (1478–1535) i popularisao ih satiričnim delom *Utopija* (1516), koje kritikuje uređenje tadašnje Evrope. Iako plasiran kao neologizam u 16. veku, ideju idealnog mesta, odnosno društva, možemo trasirati mnogo dublje u istoriji književnosti, filozofiji i društvenim naukama. Kada govorimo o *Utopiji* Tomasa Mora jasno se može izvući analogija sa Platonovim razmišljanjima o idealnoj državi (Platon, 2013). Ova činjenica ukazuje da je traganje za boljim, i promišljanje idealnih svetova prisutno još od antičke Grčke, te da su dela poput Platonove *Države* svakako uticala i na Tomasa Mora. *Utopija* je proizvod renesanse, te ne čudi Morovo pozivanje na klasične izvore, ali je *Utopija* i rezultat „humanističke logike utemeljene na otkriću da ljudi ne postoje da bi se jednostavno pomirili sa sudbinom, već da koriste razum kako bi gradili budućnost“ (Vieira, 2010, str. 4). Delo Tomasa Mora otvorilo je mogućnost za novo razumevanje idealnog društva koje korespondira sa realnošću kritikujući je, ali istovremeno obitava i u imaginarnom ne nudeći konkretna rešenja, već alternativne ideje.

Morova *Utopija* utabala je put definisanju novog književnog žanra, oslanjajući se na tradiciju putopisa, satire, a kasnije i naučne fantastike. Odnos književnosti i učenja odraslih još uvek nije detaljno istražen i opisan. Utvrđeno je da je i sama aktivnost čitanja kao proces percipiranja i dekodiranja teksta u vezi sa očuvanjem kognitivnih sposobnosti, odnosno prevencije pojave degenerativnih promena izazvanih starenjem u odraslom dobu (Verghese et al., 2003). Čitanje je posebno značajno za funkcionalnost u svakodnevnom životu. Paulo Freire (1983), odlazi i korak dalje posmatrajući čitanje književnih tekstova kao deo šireg procesa ljudskog razvoja i rasta zasnovanog na razumevanju sopstvenog iskustva i društva. Pojava štampe popularizovala je čitanje, a digitalni mediji ne samo da su knjigu učinili još dostupnijom, već je proširen i demokratizovan prostor za učestvovanje u stvaranju i deljenju knjiga i tekstova. Pitanje šta čitate danas, relevantnije je nego pre. Čitanje danas podrazumeva i komentare na društvenim mrežama, konzumiranje teksta kroz kratke video forme, lične priče predstavljene u različitim formatima (audio, video, foto-formatu u kombinaciji sa tekstom). Čitanje može da bude opasno, može da odvede na pogrešan put dezinformacija, lažnih vesti, teorija zavera naročito ako se kritički ne promišlja kontekst u kom se dolazi u kontakt sa sadržajem. Iako smo danas izloženi instant znanju, informacijama istrgnutim iz originalnog konteksta za razvijanje kritičkog mišljenja može biti delotvorno čitanje zaokruženih sadržaja, tj. celokupnih istraživanja i knjiga. Čitanjem u širem kontekstu možemo dobiti uvid u razvoj predstavljenih ideja i mišljenja. Ričard Pol i Linda Elder (2014) predlažu strategiju „čitanja unazad“, odnosno čitanje odabranih pisaca iz različitih epoha, kako bismo „otvorili um za alternativna iskustva, a time se i suprotstavili uticaju aktuelne društvene realnosti i masovnih medija“ (Paul & Elder, 2014, str. 175).

Imajući u vidu značaj književnosti za učenje i razvoj odraslih, kao i odnos sa kritičkim mišljenjem, neophodno je predstaviti razvoj utopije iz perspektive književnog žanra, te se osvrnuti na značaj takve vrste književnosti za učenje odraslih.

## 2.2. Vrste utopije

Utopija u književnosti samo je jedna od manifestacija utopijskog mišljenja koje odlikuje spekulativni diskurs nepostojeće društvene organizacije, koja je bolja od postojeće, i centrirana na ljude (Vieira, 2010). Književni tekstovi sa predznakom „utopijski“ baštine tradiciju dugu više vekova, te je korisno predstaviti jednu od klasifikacija ovog žanra. Sadržent utopijsku literaturu deli na dve tradicije: utopiju tela (čulnog zadovoljstva) i utopiju grada (društveno sanjarenje – *social dreaming*). Utopije tela možemo tražiti među mitovima, u kojima se čovek predaje raju, prirodi, želji bogova, zatim u povremenim utopijama, kada ljudi imaju udela u njihovom kreiranju (npr. festivali, svetkovine), ili u trajnijim stanjima nakon obreda prelaza (*franc. rite de passage*), pa sve do utopija grada, gde se osmišljava čitav društveni kontekst (Sargent, 1994).

Tomas Mor je dao značajan doprinos književnosti svojim delom koje je označilo pojavu novog žanra koji ima kompleksan razvoj. Jedna od ključnih tačaka tog razvoja je smeštanje utopije u podžanr naučne fantastike, koju je Darko Suvin (1972) definisao kao književnost kognitivnog očuđenja<sup>3</sup>. Fenomen očučavanja nam omogućava da prepoznamo predmet ili pojavu, koja nam se u isto vreme čini nepoznatom, odnosno da poznate stvari vidimo na drugačiji način (Suvin, 1972). Na taj način Darko Suvin (1979) naučnu fantastiku definiše kao „književni žanr čiji su nužni i dovoljni uslovi prisustvo i interakcija začudnosti i kognicije, a čije je glavno sredstvo imaginativni okvir koji je drugačiji od autorovog empirijskog okruženja“ (str. 8). Dakle, ovaj književni žanr, čiji je deo i utopijska literatura, ne može da funkcioniše bez interakcije naučnog i umetničkog, poetskog, odnosno estetskog elementa. Ovaj pogled na naučnu fantastiku je otvorio diskusiju o mestu nauke u umetnosti i umetnosti u nauci. Šta više, udaljavanjem od stvarnosti i putovanjem u imaginarno istovremeno izoštravamo naše kritičko sočivo koje nam može pomoći za razumevanje mogućih promena svakodnevice. Zbog toga, Suvin smatra da naučna fantastika obrazuje, jer zahteva od autora i čitaoca ne samo specijalizovano, kvantifikovano pozitivističko znanje (*scientia*), već i društvenu imaginaciju, čiji kvalitet i mudrost (*sapientia*) svedoče o njihovom zrelom kritičkom i kreativnom promišljanju (Suvin, 1972).

---

<sup>3</sup> U ovom radu koristi se prevod *kognitivno očučenje* termina *cognitive estrangement*, koji se najčešće u srpskom i hrvatskom prevodi na taj način. Neophodno je napomenuti da se sreće i prevod kognitivno otuđenje što takođe može biti dobar prevod s obzirom da se radi o „osećaju da je nešto u fiktivnom svijetu disonantno s čitateljevim/čitateljkinim iskustvom svijeta, da svijet o kojemu čitamo nije i svijet kakav poznajemo i prihvaćamo, te da upravo njegova različitost potiče na preispitivanje našega svijeta“ (Maskalan, 2007, str. 462). Slično se pronalazi i u tekstovima na španskom jeziku gde je termin preveden *extrañamiento cognitivo* (Alfaro Vargas, R. (2020). Traducción de Una poética sociológica de la ciencia ficción de Darko Suvin. *Telos: revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales*, 22(1), 224-234). <https://doi.org/10.36390/telos221.15>, ali se koristi i prevod *el distanciamiento cognitivo* (kognitivno udaljavanje ili distanciranje) (Rodrigo-Mendizábal, 2019). Iako je kognitivno otuđenje deo procesa koji opisuje Suvin u kontekstu susreta sa naučnom fantastikom, ovaj prevod ostavljamo po strani s obzirom da je suviše direktan, dok kognitivno očučenje sugerije na teorije književnosti (npr. Bertolda Brehta) na koju se Suvin oslanjao.

Ogroman je broj dela koje možemo da okarakterišemo kao utopijsku naučnu fantastiku, ali poseban značaj ima, već pominjano delo Ursule le Guin *Čovek praznih šaka*<sup>4</sup> (*The Dispossessed*) (1974), čiji podnaslov „Dvosmislena utopija“ ukazuje na novo promišljanje ovog žanra. Opisujući život na planetama Anares i Uras, autorka predstavlja život u anarhističkom i kapitalističkom okruženju, a čitaocima ostavlja da kritički promisle elemente društvenog uređenja dok prate fizičara Ševeka koji boravi na obe planete (Spencer, 2005). Ursula le Guin ne nudi utopiju, već poziva na promišljanje utopije. *Čovek praznih šaka* je utopiji dao još jači obrazovni impuls sa kritičkim kvalitetom, dekonstruisanja jednog idealnog društva. Ovaj tekst utopiju ne smešta na jednu idealnu planetu, već je pozicionira u promišljanje situacije naučnika koji traga za dobrim okruženjem u kojoj njegove ideje mogu biti realizovane ili je čak njegov patent utopija za koji svetovi tek treba da postanu spremni.

Tom Moylan (Moylan, 2000) kreira termin kritička utopija oslanjajući se na književna dela kakvo je *Čovek praznih šaka*, kao i na razvoj utopijskih studija, i na teorije koje pomeraju granice proučavanja utopije poput učenja teoretičara Darka Suvina. Dakle, utopija kao tekst, odnosno podžanr naučne fantastike, uvodi nas u nove svetove i alternativne društvene sisteme, iziskuje od nas da učimo ne prateći nama poznatu logiku. Ne samo da govorimo o eskapizmu, već i o učenju drugačijeg, koje neminovno pokreće promišljanje aktuelnog. Poseban kritički duh se razvija u utopijskoj književnosti tokom i nakon velikih globalnih promena koje su u uskoj vezi sa razvojem kapitalizma, komodifikacijom, borbom za rodna pitanja itd. Džejmson književne utopije vidi kao

„enklave u kojima se odvijaju društveni eksperimenti oličeni u aktuelnim istorijskim problemima, gde subjektivnost ima pedagoško i tranziciono u sebi, odnosno gde se kolektivna pedagogija subjekata (re)formira za život i aktivnost u novim načinima proizvodnje, tj. procesu koje ima za cilj da obezbedi društvenu reprodukciju novog društvenog poretka kroz mnoge generacije, ako ne i neograničeno“ (Jameson, 2005, str 166).

U ovoj definiciji autor pedagoško generalizuje na iskustvo informalnog učenja iniciranog čitanjem dela naučne fantastike. Svakako se tim postupkom ne isključuju odrasli iz takvog procesa učenja. Šta više, jasno se ističe kontekst u kom su „obrazovanje i učenje (odraslih) društveni i individualni instrument koji omogućava ljudima da bolje žive, učestvuju u procesu socijalnih promena i razvijaju se kao ljudska bića“ (Kulić & Despotović, 2010). S jedne strane u andragoškoj nauci imamo autore koji neke od funkcija obrazovanja odraslih vide u očuvanju socijalnog sistema i reprodukciji postojećih socijalnih odnosa (Dewey, 1934; Jarvis, 1986), dok drugi u manjoj ili većoj meri tu funkciju vide u transformaciji društva kroz kritičku refleksiju realnosti (Freire, 1993; Giroux, 1988). Okvir tih promena u ovom slučaju definiše utopijsko.

Utopija, naročito kao fikcija, zapravo može biti početak procesa društvene transformacije, kao što Džejmson sugerise od subjektivnog, preko kolektivnog do novog društvenog poretka, koji deluje čak i neograničeno. Ono što je neobično iz perspektive

---

<sup>4</sup> Prevod Zorana Živkovića knjige Ursule le Guin *The Dispossessed* objavljen je u izdanju Narodne knjige/Partizanske knjige u Beogradu 1987. U ovom radu je korišćen taj prevod.

obrazovanja, prema Levitas (2013) je da utopije mogu, ali i ne moraju da specifikuju proces te promene ili njene učesnike. Čini se da sam proces utopijskog mišljenja proizvodi određene ishode, recimo – formiranje kritičkog stava. „Književne utopije imaju ugrađen kontrast sa sadašnjošću za koju važe kao kritika, dajući prikaz uzroka bolesti savremenog društva, te samim tim prikaz kako to može biti ispravljeno“ (Levitas, 2013, str. 43). Konačno dolazimo i do ključne funkcije utopijskog obrazovanja, a to je učenje da se kritički misli kako bi se težilo ispravljanju grešaka svezremenog društva inoviranjem i revolucioniranjem postojećeg znanja. Kako bismo još jasnije opisali poziciju za otkrivanje odnosa utopijskog mišljenja i učenja kritičkog mišljenja kod odraslih neophodno je zaviriti u domen taksonomije utopija i razmotriti šta nam u obrazovnom smislu donosi udaljšavanje od književnosti i fikcije.

### *2.3. Klasifikacije utopija*

Kolokvijalnost termina utopija doprinosi njegovoj složenosti. Stoga neophodno je međusobno pozicionirati termine: utopija, utopizam, distopija. Ove termine možemo staviti u sledeći odnos: utopizam je najopštiji pojam koji možemo opisati kao tendenciju kreiranja boljih svetova duboko ugrađenu u sadašnjost, gde se održava tenzija između fantastičnog i realnog (Sargisson, 2007). S druge strane, utopije su radikalne manifestacije utopizma, koje mogu biti oličene u tekstu (fikciji ili teoriji), pozitivno ili negativno (distopije) ili „živim“ eksperimentima (Sargisson, 2012). Dakle, utopizam je deo svakodnevnog života. On se manifestuje kroz umetnost, teoriju, ali i uređenje stambenog prostora; može biti prisutan, ali i ne mora u našoj svakodnevnici. Utopije su radikalno drugačije vizije društva i opozit su onome što nam je poznato ili što imamo u iskustvu. Autorka pominje utopije i u kontekstu „živih eksperimenata“ što je u suprotnosti sa mnogim postojećim definicijama i podelama. Sargson (2007) govori o utopiji kao fenomenu koji prekoračuje granicu sadašnjosti i mogućeg, o nečemu što nam je potpuno nepoznato, kognitivno udaljeno, ali ipak u vezi sa realnošću koja joj daje kritički potencijal. Nije jasno šta autorka podrazumeva pod „živim“ eksperimentima, da li su to namerne zajednice i gde se u tom slučaju završava utopizam i počinje utopija.

Za potrebe ovog rada pod „živim“ eksperimentima ćemo podrazumevati sve primere alternativnih praksi (namerne zajednice, privremeno okupirane prostore i autonomne zone, aktivističke grupe) koje su u manjoj ili većoj meri utopijske. S toga je ovaj odnos uzajaman i dvostruk. Utopizam može inspirisati zamišljanje utopija, ali i utopije mogu inspirisati i podsticati ne samo primećivanje utopizma, već i njegovo inkorporiranje u našu svakodnevnu praksu. Svedoci smo da utopizam često u praksi može da se do te mere minimizuje, da prestane da postoji. Ne bi bilo ispravno reći da postane distopija, s obzirom da su distopije utopije sa negativnim predznakom. Mnogi će se setiti pregršt primera gde su utopijske zajednice postale „noćna mora“ za svoje članove i članice i mogli bismo reći distopije, ali upravo se u odnosu utopije prema sadašnjosti krije ključ za ovo pojmovno razgraničenje.

Utopizam postoji u dodiru sa sadašnjošću, dok utopija, kao i distopija, kritikuju čak i tu utopijsku sadašnjost. Ako smo otvoreni da učimo iz te kritike, utopizma će biti više i inspirisaće nove utopije, ako ne, utopizma će biti sve manje, i zajednice će preuzimati modele ponašanja koji će ih voditi ka gašenju. To je uzrok nestanka kolonija glodara u eksperimentu „mišija

utopija“. Još jednom, idealno podešene okolnosti nisu utopija, a njihov utopijski potencijal bez utopije, ali isto tako i distopije, slabi. Sardžent pomenute pojmove definiše i klasifikuje na sledeći način: utopizam izjednačava sa društvenim sanjarenjem, utopiju sa nepostojećim društvom, eutopiju sa pozitivnim, a distopiju sa negativnim, nepostojećim društvom; antiutopiju kao nepostojeće društvo čiji se opis koristi za kritiku utopizma ili delova eutopije i konačno, kritičku utopiju sa nepostojećim boljim društvom od postojećeg, ali koje ima izvesne probleme, te predstavlja kritiku utopijskog žanra (Sargent, 1994).

O odnosu utopije i distopije govori Džejmson i navodi da živimo paradoks ovog fenomena, jer je lakše zamišljati kraj života na zemlji nego smenu kapitalizma (Jameson, 2003). Ovo može ukazivati na činjenicu da nam je lakše kritički razmišljati koristeći se postojećim iskustvom koje možemo pojačavati pomoću imaginacije do krajnjih granica, nego zamišljati nešto potpuno novo. Žižek se uključujući u diskusiju odnosa utopije i distopije zalaže za ponovno otkrivanje utopija koje će nas naterati da zamislimo izlaz iz trenutne situacije, te je neophodno govoriti o ostvarivanju utopija (Žižek, 2011). S obzirom da smo videli da nije korisno govoriti o ostvarivanju utopija, predlažem da se uvede termin utopijsko mišljenje koje će predstavljati kontinuiran proces, na neki način i rutinu u promišljanju prošlosti, sadašnjosti i budućnosti. Prisustvo utopijskog u mišljenju, može nas voditi ka kontinuiranom procesu usavršavanja i unapređivanja nas samih, pa i samih utopija.

Opozicija lično – kolektivno osnova je za dalje konceptualizovanje utopijskog mišljenja u učenju odraslih. Iako se proces utopijskog mišljenja događa na individualnom nivou teško je govoriti o utopiji bez zajednice obrazovane da misli utopijski. Odnosno, jedna od osnovnih komponenti utopije je društvo, bez obzira da li govorimo o konkretnom mestu, ili polemishemo o mogućnostima. Zamišljanje i konstruisanje utopije, iako se odvija na individualnom nivou, podrazumeva uključivanje drugih u moguću društvenu infrastrukturu. Početak procesa je maštati o sopstvenim vizijama, o promenama relevantnim za naš svakodnevni život, a potom je neophodno biti otvoren za vizije drugih, te otvoriti dijalog kako izgleda društvo u kom ima mesta za sve lične utopizme. Opasno je maštati o vizijama koje nisu inkluzivne za sve, koje nemaju temelje u prošlosti, koje se zasnivaju na ličnim nedemokratskim fantazijama. Da li utopija gubi svoj karakter kada uroni u realnost, kada postaje ostvariva, još uvek je otvoreno pitanje koje se manifestovalo kroz diskusiju u ovom radu, ali se jasno očituje i u klasifikacijama utopije.

Često se utopije klasifikuju prema kriterijumu ishoda, odnosno da li se posmatraju kao sistem ili proces (Levitas, 2008), program ili impuls (Jameson, 2009). Program i sistem su zatvoreni prostori. Impuls Džejmson poetički definiše kao „hermeneutičku vežbu koja čini dostupnim utopijske tragove i nagoveštaje u pejzažu mogućeg“ (Jameson, 2009, str. 415). Proces možemo posmatrati kao kontinuiran rad impulsa. Konačno utopiju možemo posmatrati kao horizont, kao nemoguće i kao nešto što postoji izvan realnosti. Iz ove perspektive utopija je „otelotvorena u pedagoškoj strukturi osećanja koja hrane dijalošku refleksivnu akciju, revolucionarni pokreti mogu da se unapređuju od impulsa ka programima, otvarajući svaki nivo za buduće horizonte oslobođenja“ (Mojlan, 2016, str. 117). Mojlan (2020) utopijsko mišljenje vidi kao proces koji prolazi kroz više faza, te ideja o horizontu izgleda samo kao poslednji čin tog procesa, koji ima za cilj da se bavi formiranjem utopijskih subjekata, koji će se

boriti za ostvarivanje utopijskih prostora. Predstavljena viđenja utopije utemeljena su na Blohovoju distinkciji između konkretnih i apstraktnih utopija, koje prema Levitas (2008) valja tumačiti kao elemente utopije koji stalno interaguju.

Sardžent je svoju klasifikaciju utopija proširio sa namernim zajednicama koje definiše kao „grupu od pet ili više odraslih ljudi, sa ili bez dece, koji dele set zajedničkih vrednosti, te su odabrali da žive zajedno napustivši svoje nuklearne porodice, zarad ostvarivanja zajedničkog cilja ili unapređenja zajedničkih vrednosti“ (Sargent, 1994, str. 15). Autor je i za ovu kategoriju utopije predložio, kako navodi, samo obrise taksonomije čije su kategorije veoma raznovrsne od trajanja zajednice, seksualnog ili religijskog opredeljenja, do vrste organizovanja (npr. korporativno) itd. Ovu podelu svakako valja uzeti samo kao ilustraciju diverziteta manifestacije utopijskih grupa ili realnih utopija. Erik Olin Vrajt smešta realne utopije u domen emancipatornih društvenih nauka koje imaju nekoliko osnovnih zadataka: da odrede moralne principe za procenu društvenih institucija, da koriste moralne principe kao standard za procenu i kritiku postojećih institucija, da razvijaju alternative kao odgovor na kritiku, da predlažu transformativne teorije za realizaciju tih alternativa (Wright, 2013, str. 9).

Termin konkretna utopija se u teoriji pojavljuje u radovima od radikalne pedagogije (Giroux, 2003) do kritičkog realizma, koji predstavlja odgovor na postmodernizam. Kriterijumi konkretne utopije Roja Baškara (Roy Bhaskar) odnose se na razliku između onoga što je „objektivno zaista moguće“ i onoga što je „formalno moguće“, što je apstraktno. Takođe, tu je i „dispozicioni realizam“, naime one mogućnosti koje su ostvarive i stvarne, za razliku od onih koje nisu. Njihova ostvarivost je ono što razlikuje (realne) mogućnosti od fantazija i ispunjavanja želja (Archer, 2019, str. 2). Na primer, znamo da je bolje da ostavimo pušenje, ali ipak to ne činimo iako je to sasvim moguće.

Realna utopija može zvučati kao oksimoron, a zapravo krije niz teorijskih tenzija. Jedan od puteva razrešenja pomenute tenzije može biti analiza postojećih zajednica. Tvin Ouks je primer utopijske zajednice koja i danas funkcioniše. Zajednicu su formirali entuzijasti inspirisani Skinnerovim romanom *Valden 2*, na koga je uticala knjiga *Valden*, Henrija Dejvida Toroa. Toro je pisao dnevnik o svom životu u šumi, odnosu sa prirodom i eksperimentisanju sa radom i društvenom organizacijom. Skinner je, krajem Drugog svetskog rata, pisao novelu o biheviorističkoj utopiji kojom zagovara potpuno nov pristup životu, zasnovan na komunalnom okruženju, u kom se deca zajednički odgajaju, a radom se ne akumuliraju resursi već se obezbeđuje samo ono što je neophodno za život. Oba primera su značajna iz perspektive učenja odraslih, s obzirom da predstavljaju proces aktivnog eksperimentisanja i učenja iz iskustva. Obe knjige preispituju odnos prema realnosti, te pozivaju da se iskusi drugačiji pristup životu i radu. To novo i drugačije ne čini samo fikcija, već jasan kritički osvrt na realnost i mišljenje proizašlo iz kritičkog promišljanja kako da popravimo svet u kom živimo.

Tvin Ouks je svakako jedna od poznatijih i trajnijih zajednica koju je i sam Skinner posetio 1979. godine. Danas se temelji na vrednostima saradnje, deljenja, nenasilja, jednakosti i ekologije, ali se udaljava od primene radikalno biheviorističkih principa života. Nestalnost je jedna od ključnih karakteristika ovih zajednica, bilo da su se osnivale i gasile, ili su se često smenjivali ljudi koji su odlučili da neki period života provedu eksperimentišući sa

alternativnom organizacijom života. Predstavljani primeri ne samo da ukazuju na činjenicu da utopije ne vode nužno ka formiranju zatvorenih totalitarnih sistema, već su platforme koje u realnosti korespondiraju sa budućim mogućnostima.

Fluktuirajući između realnosti i fikcije, sadašnjosti i budućnosti, kritike i promišljanja mogućnosti utopije mogu predstavljati platforme za razvijanje kritičkog mišljenja kroz iskustveno učenje. Predstavljani primeri utopizma nas pozivaju da često sebi postavimo pitanje, na kojoj utopiji se temelji određena konkretna ili realna priča. Kako mi zamišljamo celokupno društvo iz perspektive utopijske zajednice ili prakse, i da li to činimo? Takođe, mogli bismo da postavimo i sebi pitanje na šta me inspiriše ovaj utopijski tekst, šta bih mogao/mogla da uradim kako bismo bili bliže nekim idejama koje reprezentuje utopija o kojoj čitam ili razmišljam? Ovo nas vodi i do jedne od podele utopija na: „retrogradne, proročke, fantastične ili teorijske“ (Zorica Đergović-Joksimović, 2009, str. 16). Da bismo razumeli utopije moramo ih bolje upoznati, (pre)slagati i opisivati.

U navedenim primerima očituje se mogućnost za andragoški značaj utopijskog mišljenja. Kada zamišljamo drugačije, bolje svetove, to možemo smestiti u domen imaginacije, fantazije, naučne fantastike. Nedvosmisleno je da taj proces ima efekta na učenje, kako kod mladih, tako i kod odraslih. Međutim, kada se suočimo sa zadatkom da svet koji osmišljavamo valja da bude moguć, odnosno ostvariv, tada se susrećemo sa procesom još intenzivnijeg učenja. Na prvom mestu potrebno je da znamo kako funkcioniše društvo, koji su njegovi elementi, u kakvoj su interakciji, kakvi su ishodi tih interakcija. Takođe, na osnovu tog znanja i iskustva možemo da anticipiramo posledice izvesnih promena koje bismo mogli da inkorporiramo u taj sistem. Da bi ceo proces bio izveden valjano neophodno je da novostvoreni sistem kontinuirano promišljamo, diskutujemo, upoređujemo sa postojećim sistemom, osmišljavamo argumente zašto je nov predlog bolji od onoga što imamo, kakva će nam to dobra sve doneti. S obzirom da se radi o promišljanju društvenih odnosa i testiranju ideja takav proces mora se odvijati u grupi, kao i na sadržaju koji je relevantan za sve i koji korespondira sa svakodnevnim životom, odnosno sa izvesnom količinom iskustva i informacija o temi kojom počinjemo da se bavimo u kontekstu utopije.

Takođe, utopijsko mišljenje neophodno je analizirati iz strukturalističke perspektive razmatrajući dijahroni i sinhroni način egzistencije. Dijahroni utopizam ne pravi razliku između utopijskog trenutka i procesa njegove realizacije, već dovodi utopijski trenutak u sadašnjost kao specifičnu društvenu silu; za razliku od toga, sinhronijska utopija je otuđeno, fiksno mesto (Robinson & Tormey, 2009).

Klasifikacija utopija nije završen proces, kao i sama utopija, ovaj posao nikada do kraja ne može biti realizovan. S jedne strane imamo visoku determinisanost kontekstom, dok s druge strane istraživanje utopija predstavlja kontinuiran proces konstrukcije novog znanja i prakse. Klasifikaciju utopija za potrebe ovog rada neophodno je posmatrati kao okvir koji nam pomaže da pratimo proces formiranja i razvoja utopijskog mišljenja. Takođe, taj okvir pomaže da identifikujemo antiutopijske tendencije, kretanje ka totalitarnom i zatvorenom sistemu stvaranja značenja. Konačno, neophodno je posvetiti se diskusiji o funkcijama utopije naročito iz andragoške perspektive kako bismo došli do celovite definicije utopijskog mišljenja.

## 2.4. Funkcija utopije

Utopizam se može definisati upravo terminima funkcionalnosti, kao kulturna snaga koja je otvorena za kritičko mišljenje i mogućnost za druge načine bivstvovanja. Funkcije utopije mogu biti eskapističke, subverzivne, kritičke i transformativne. Savremeni koncepti utopije naglašavaju procesnost, transgresivnost, očuđenje (*estrangement*) i kritičnost. Danas se utopije sve više razumeju kao procesi, a ne nacrti. Imanentne su, a ne transcendentne (Garforth, 2009).

Nastavljajući se na ovu tradiciju promišljanja Rut Levitas (Levitas, 2013) utopiju vidi kao metod koji implicira dijalektiku otvorenosti i zatvorenosti, te naglašava tri moguće funkcije: kompenzatornu, kritičku i funkciju društvene promene. Autorka posebno naglašava transformativni potencijal, kako ne bismo ostali samo na kritici. Fernando i saradnici (2018) su u nizu sociopsiholoških studija dokazali da je utopijsko mišljenje dosledno povezano sa aktivacijom funkcije promene. Iz andragoške perspektive zanimljivo je zadržati se na kompenzatornoj funkciji, odnosno eskapističkim karakteristikama utopije, s obzirom na to da možemo da tragamo za vezom sa projektima rezidencijalnog obrazovanja. Gruntvikove narodne škole, naročito danas, na neki način možemo smatrati utopijskim projektima koji omogućavaju mladima, da budu spremni za izazove savremenosti. Takođe, Hajlander (*Highlander*) narodna škola do danas ima značajnu funkciju u obrazovanju za društvenu kritiku i transformaciju. Predstavljeni primeri su značajni za promišljanje odnosa utopije i obrazovanja, gde je ishod tog odnosa obrazovanje nade, blohovski rečeno, koje nas vodi od maštarenja, iskazivanja želja do pune volje i instrumentalne akcije kroz koju ljudi postaju akteri u konstruisanju jedne od niza mogućih budućnosti (Levitas, 2008). S druge strane Džarvis predlaže da se obrazovanje želje uzme kao polazna tačka.

„Učiti nekoga da artikuliše želje, da želi bolje i drugačije, dovodi do proširivanja ili redefinisanja vrednosti. To su vrednosti kojima se uobličava pogled na celokupan život, naročito ako govorimo o utopiji kao iskustvu gde se pored kognicije obrazuje ideja da stvari ne moraju biti ovakve kakve jesu“ (Jarvis, 1993, str. 143 – 151).

Džarvis nam ovde pomaže da posložimo obrazovne procese u kontekstu utopijskog mišljenja. Dakle, na prvom mestu je neophodno podsticati polaznike da artikulišu želje, da bi imali čemu da se nadaju. S obzirom da se radi o imaginarnom društvu, neophodno je kontinuirano raditi na redefinisanju želja i nadanja kako bi ovi procesi postali internalizovani u naporu da se održava proces postajanja utopijskim subjektom (Moylan, 2020). Takođe, Džarvis u utopijama ne vidi samo kognitivne i estetske aspekte, već i mogućnost za usvajanje vrednosti, razvijanje pogleda na svet i dispozicija kritičkog mišljenja. Utopija nam pruža novo iskustvo, koje je disjunktivno (Jarvis, 1996), u odnosu ne samo na naše dosadašnje iskustvo, već i ono koje je moguće iskusiti. Kada govorimo o „nemogućem“ iskustvu zapravo govorimo o metakognitivnim procesima i sticanju iskustva kroz mišljenje o mišljenju, koje nam pomaže da unapređujemo kvalitet mišljenja, a samim tim i daljeg učenja.



## 2.5. Definicija utopije u učenju odraslih

Predstavljena diskusija utopiju preispituje kroz niz distinkcija poput realno-fiktivno, impulsno-programski (sistemski), sinhronijski-dijahronijski, zatvoreno-otvoreno, totalitarno-liberalno. Jasno je da se ove distinkcije danas posmatraju kao kontinuum gde je položaj utopije determinisan kontekstom. Utopijskom mišljenju kao impulsu koji se širi ka horizontu valja dodati dve karakteristike kritičnost i mogućnost. Samim tim, utopiju za potrebe ovog istraživanja možemo definisati kroz proces utopijskog mišljenja:

**utopijsko mišljenje je kontinuiran dijaloški proces proizvodnje znanja i aktivnosti pomoću kolektivne kritičke refleksije koja nas približava mogućim željama za boljim načinom egzistencije ali i angažovanju za približavanje radikalno demokratskoj viziji društva.**

Ova definicija podrazumeva učenje kroz aktivnu konstrukciju znanja i obrazovanje želje. Utopija se u ovom slučaju konstruiše kroz obrazovni proces dajući mu dodatnu vrednost u vidu obrazovanja želje i nade. Takođe, omogućavajući misaono eksperimentisanje u domenu mogućeg, te aktivno proveravanje rezultata tog procesa kroz praktične vežbe doprinosi formiranju utopijskih subjekata. Mogućnost da se odmaknemo od postojećeg otvara prostor za kritičku refleksiju. Traganje za mogućim rešenjima kontinuirano rekonstruiše utopijske horizonte. Kritička refleksija je neodvojivi proces utopijskog mišljenja bilo ono oličeno kroz tekst ili akciju. Takođe, kritička refleksija je neodvojivi deo života odraslih, koja se manifestuje kako Brookfield definiše (Brookfield, 2010) – kroz dovođenje u pitanje odnosa moći, ali i prepoznavanje i preispitivanje hegemonističkih pretpostavki, koje preko kulture reprodukuju opresivne društvene mehanizme. Ovaj proces je neodvojiv od kolektivnog u smislu razmišljanja o široj zajednici, ali je i neophodno da se odvija u grupi u kojoj se podstiče kreiranje i preispitivanje kolektivne svesti. Definicija nam ukazuje na činjenicu da je ovde proces učenja blizak transformativnom učenju odraslih (Mezirow, 2012) u kontekstu radikalne pedagogije (Freire, Grioux, McLaren) gde se znanje konstruiše i kreira kroz aktivnu paradigmu učenja u iskustvu usmerenom na transformaciju kreativnosti (Pink, 2006).

Definicija usmerava učenje ka dijaloškom pristupu u stvaranju znanja, koji se u svom ishodištu kreiranja mogućih, boljih načina egzistencije, temelji na kritičkom realizmu. Dijaloško ovde podrazumeva učenje u sigurnom prostoru u kom se preispituju i redefinišu odnosi moći. Dijalog se u ovom kontekstu odnosi na otvorenost za promišljanje različitih sadržaja, komunikaciju sa različitim epohama, put ka imaginarnom i nazad. Utopijsko mišljenje za potrebe ovog istraživanja može se primeniti tokom procesa učenja na bilo koji sadržaj, ali se ne može odvojiti od sadržaja. Može se primenjivati kako u informalnom učenju, tako u neformalnom i formalnom obrazovanju. Utopijsko kao i kritičko mišljenje bivaju deo predmetnog učenja, te postižu punu efektivnost kada su uključeni u postojeće procese učenja i obrazovanja odraslih. Utopijsko mišljenje u obrazovanju je samo podsticaj za društvenu promenu (Fernando et al., 2018), putem razvijanja kritičkog mišljenja, koje može biti podstaknuto odmicanjem od realnosti i zamišljanjem drugačijih mogućnosti. Promišljanje

boljih svetova, eksperimentisanje u obrazovnom procesu u demokratskim okvirima može nam pomoći u otkrivanju odnosa između imaginacije i kritičkog mišljenja u procesu učenja odraslih. Konačno definicija ima jasnu vrednosnu orijentaciju utemeljenu u kritičko-pedagoškom pristupu gde učenje ne služi samo da razumemo datu realnost, već da je „transformišemo sa ciljem radikalne demokratizacije obrazovnog mesta i društva“ (Fischman & McLaren, 2005, p. 1). Radikalna demokratija je ovde kontekst u kom se odvija emancipatorno obrazovanje, okvir u kom se redefinišu i transformišu odnosi kako bi se kreirala kritička svest za delovanje protiv opresivnih elemenata realnosti (Freire, 2018).

## 2.6. Odnos utopije i distopije

Već smo otvorili pitanje odnosa utopije i distopije. U predstavljenim klasifikacijama distopija svakako nije opozit utopiji, već je njena manifestacija sa negativnim predznakom (Sargisson, 2012). Međutim, ono što jeste opozit utopiji je antiutopijski sentiment ili čak projekat. Darko Suvin antiutopiju vidi kao:

„ciljano i otvoreno ideološko-političko korišćenje zatvorenog horizonta, ne samo da bi se pobilo ili ismejalo, već i da bi se učinilo nezamislivim kako eutopija, bolji mogući svet, tako i distopija kao strašno upozorenje o aktuelnim tendencijama pisaca i čitalaca, s ciljem gušenja prava na neslaganje i težnje ka radikalno novom, te onemogućavanja bilo kakve mogućnosti narodne demokratije.“

(Suvin, 2021, str. 21).

Iz predstavljenog citata jasno se očituje pozicija utopije i distopije koje stoje naspram antiutopije. Dakle, utopiju i distopiju možemo tretirati kao dve strane istog novčića, te na sličan, gotovo, isti način razmatrati njihovu funkciju u kontekstu učenja odraslih.

Ovakva pozicija je uvedena u utopijske studije romanom *Čovek praznih šaka* Ursule le Gvin, gde smo u istom delu mogli da razmišljamo o dve planete, dva politička sistema istovremeno. „Le Gvin često stavlja neodređene i dvosmislene utopije pored distopijskih vizija neljudskih društava u istom tekstu, kao da želi istaći nerazdvojivost utopije od antiutopije, sna od noćne more i dobra od zla“ (Fortunati, 2013, str. 32). Upravo u takvom poređenju i suprotstavljanju imamo utopiju u kojoj se krije potencijal za učenje i usvajanje kritičkog pogleda na svet. Dela Le Gvin svakako možemo smestiti u domen savremenih, novijih utopija, koje su nam pomogle u definisanju kako kritičke utopije, tako i kritičke distopije. Sardžent (prema Baccolini & Moylan, 2003) kritičku distopiju definiše kao nepostojeće društvo koje je gore od postojećeg, ali sa najmanje jednom utopijskom enklavom koja nam daje nadu da će utopija nadvladati distopiju. Baccolini i Mojlan (Baccolini & Moylan, 2003) detaljnije elaboriraju sam pojam kritike koji se u utopijskoj književnosti razvijao od kritike inkorporirane u prosvetiteljstvo, do postmodernog viđenja kao procesa samorefleksije, ali i političkih implikacija koje zahtevaju konkretnu reakciju.

Ako se detaljnije osvrnemo na neke distopijske tekstove klasičnih predstavnika ovog žanra, poput Zamjatina (*Mi*), Orvela (*1984*), Hakslija (*Vrli novi svet*), videćemo da su to, na neki

način, odgovori kasnog modernizma na socijalističke i naučne utopije (Kumar, 2013). Zamjatinov *Mi* dovodi u pitanje utopiju, negirajući da su sreća i blagostanje dovoljni za unapređenje egzistencije. Roman je smešten u državu budućnosti, koja je uređena matematičkim zakonima. Umesto imena, ljudi imaju brojeve, a vodeći matematičar D-503, koji radi na svemirskom brodu namenjenom da nametne sreću, biva zaražen iracionalnim brojem – *ljubavlju* – i počinje da razvija dušu koristeći maštu i to zajedno sa I-330, njegovi planovi bivaju osujećeni, a društvo biva nagrađeno apsolutnom srećom (Zamjatin, 2017). Suvin nam skreće pažnju na antiutopijske karakteristike ove novele s obzirom da Zamjatin nije imao snage da zamisli utopijsku alternativu, ali upravo tu činjenicu vidi i kao jaku i kao slabu stranu njegovog romana: „jaka strana je upravo lik D-503, a slabost se očituje u suštinskom nedostatku pogleda i normi koja su alternativa romantičnom individualizmu“ (Suvin, 2010, str. 345). S druge strane, Sipnovič (Sypnowich, 2018) u *MI* vidi poruku o beskonačnosti društvenih promena i revolucija, kao i priliku da se kroz distopiju stalno podsećamo pitanja koje je i Platon postavio pišući *Državu* – šta je dobar život?

Za potrebe učenja odraslih, osim izloženosti utopiji i distopiji, razmišljanju o boljem životu i želji za njim, moramo imati i jasan okvir kojim možemo da kritikujemo sadašnjost, kao i alate za kreiranje bolje budućnosti. Za to, ne samo da su nam neophodne emocije, već i znanje, odnos prema vrednostima, i umeće da ideologiju prepoznamo i transformišemo.

## 2.7. Utopija i ideologija

Tom Mojlana (1982) postavlja pitanje odnosa utopije i ideologije predstavljajući razvoj pogleda na ideologiju od Hovarda Segaa (Howard Segaa), koji „utopizam“ vidi kao „rivalsku ideologiju“. Filozofska definicija Francuskog instituta s kraja 18. veka (prema Mojlana, 1982) ideologiju vidi kroz suprotstavljanje empirijske nauke srednjovekovnoj metafizici. A Hegel, Marks i Engels (prema Mojlana, 1982) ideologiju tumače i kao ideje koje pripadaju određenoj grupi ili klasi i kao pokretačku snagu istorije. Kada se razmatra odnos utopije i ideologije jedan važan aspekt tiče se odnosa imaginacije i realnosti. U ovom slučaju potrebno je još dodatno obratiti pažnju na kontekst kulture u kojoj deluju određene ideologije. Sardžent (2008) sučeljava stavove o ideologiji i utopiji Karla Manhajma (Karl Mannheim) i Pola Rikora (Paul Ricoeur). S jedne strane, Manhajm utopiju suprotstavlja ideologiji, gde se ideologija opire promeni kako bi određena grupa zadržala svoj status, a utopija teži promeni kako bi određena grupa poboljšala svoj status. Ovakvo viđenje odnosa utopije i ideologije je redukcionističko, s obzirom da se oba pojma svode na istu ravan gde se suprotstavljene grupe bore za dominaciju. Takođe, Manhajm realnost vidi kao datu, a „utopiju i ideologiju smešta u simboličko carstvo ideja, koje se nalaze izvan realnosti i mogu joj se suprotstaviti“ (Mannheim prema Levitas, 1990). Dakle, utopija i ideologija imaju transformativni potencijal, s tim što utopija dovodi do pozitivne promene i karakteriše je ostvarivost, što je smešta ne tako daleko od bliske budućnosti, a veoma blizu realnom. Samim tim joj se oduzima revolucionarni potencijal.

S druge strane, Pol Rikor, prema Sardžentu (2008), jednu od funkcija utopije vidi u podrivanju ideologije, dovodi ih u suprotstavljen odnos mnogo više od Manhajma. Rikor (prema Sargent, 2008) takođe, pronalazi negativne aspekte u utopiji, kao i pozitivne u ideologiji, te

smatra da stoje u dijalektičkom odnosu, tako da ideologija sadrži utopijsko u sebi, ali postoji vera da se utopija može transformisati u ideologiju. Odnos utopije i ideologije je kompleksan i još uvek ostavlja dosta otvorenih pitanja za dalja promišljanja. Svakako je potrebno baviti se ovim odnosom, posebno kada imamo u vidu transformativni potencijal utopije, kako na individualnom, tako i na društvenom planu. Šta više, obrazovanje je delatnost kroz koju se neminovno prelamaju ideološki okviri, često eksplicitno, ali se dosta toga manifestuje implicitno, kao i na nesvesnom nivou.

Empirijska istraživanja pokazuju da utopija može da motiviše kulturne diskurse, kao i socijetalno angažovanje na različitim nivoima – od potpune transformacije, do razmišljanja na koji način možemo primeniti utopije, kako bismo unapredili društvo i trenutne uslove u kojima egzistira čovečanstvo (Kashima & Fernando, 2020). Ova empirijska potvrda, da utopija može doprineti promeni, potvrđuje, ne samo postojanje odnosa utopije i ideologije, već i potrebu da se taj odnos kontinuirano preispituje, kako bismo razumeli mogućnosti promene koje mogu biti inicirane utopijskim mišljenjem.

### *2.8. Utopija u svakodnevnom životu*

Razmatranje ne samo različitih poimanja utopije, seciranje elemenata definicije, razumevanje različitih manifestacija ovog fenomena, kao i dovodenje u vezu sa drugim relevantnim pojmovima, biće završeno u odnosu na svakodnevnicu. Svakodnevni život je značajna oblast kojoj se često pristupa iz multidisciplinarnе perspektive. Za potrebe ovog rada značajno je osvrnuti se na odnos utopije i svakodnevne s obzirom da je to kontekst u kom se odvija učenje odraslih, a koji najviše utiče na odrasle učenike. Za pozicioniranje učenja odraslih u odnosu na utopiju neophodno je da razmotrimo o kakvom kontekstu govorimo. Merijam sa saradnicama (Merriam et al., 2007) ukazuje na tri *sile* koje usmeravanju savremeno učenje i obrazovanje odraslih, ne samo u Americi, već i globalno, a to su demografske promene koje podrazumevaju starenje i migracije, globalizacija koja je povezala svet pre svega kroz konzumerizam i ekonomiju, i tehnologija koja svakodnevno utiče na svet rada, ekonomiju, ali i na interakciju među ljudima. Iako je opisan kontekst definisan pre šesnaest godina, predstavljene *sile* i dalje deluju, a svakako je neophodno imati na umu da na oblast učenja i obrazovanja odraslih utiču društvene, ekonomske i političke prilike.

Darko Suvin (2021) u novijem tekstu govori o kapitalocenu, koji postaje ispravniji izraz od antropocena<sup>5</sup>, a podrazumeva da kapitalizam oblikuje, ne samo budućnost ljudi, već i čitave planete pre svega ratom i ekocidom. Ovako opisan kontekst današnjice čini da nam je lakše zamisliti distopijsku, a ne utopijsku budućnost. Suvin (2021) nas posebno upozorava da je ideologija utkana u ljudsku egzistenciju, „da determiniše naš svakodnevni hleb (nasušni)“ (str. 9) i da propagandu izbegavamo povratnom reakcijom i modifikacijom teksta. Veza ideologije i utopije ispresecana je sadašnjošću sa kojom ima kompleksan odnos koji se kreće od kritike do transformacije.

---

<sup>5</sup> Antropocen se smatra novim geološkim periodom u razvoju Zemlje s obzirom na dominaciju ljudi, koja utiče i utiče i na geološke karakteristike planete koju trenutno koristimo.

Ako se osvrnemo na podelu obrazovanja odraslih na formalno i neformalno, te informalno obrazovanje i učenje (Kulić & Despotović, 2010). Posebnu pažnju je potrebno posvetiti informalnom učenju, koje autori poput Ilerisa (prema Merriam et al., 2007) nazivaju učenjem svakodnevnog života, imajući u vidu fleksibilan karakter ovog tipa učenja, kao i mogućnost realizacije u najrazličitijim kontekstima. Takođe, neophodno je istaći neke od pretpostavki na kojima počiva andragoški model, a one se odnose na to „da su odrasli samostalna bića, čije je iskustvo osnovni izvor učenja, te da se u proces učenja ulazi zbog razvojnih zadataka i socijalnih uloga koje nam nameće život, ali se i tada dobrovoljno ulazi u proces učenja“ (Kulić & Despotović, 2010, str. 57). Životne okolnosti su nerazdvojni aspekt svakodnevice koja nas motiviše da učenjem rešavamo probleme sa kojima se susrećemo, ali i za one sa kojima bismo mogli da se suočimo u budućnosti. Upravo pogled unapred kada je u pitanju učenje odraslih, kao i nada da će nam to pomoći da se izborimo sa izazovima sadašnjosti i budućnosti, ukazuju na mogućnost da u proces učenja odraslih bude ugrađena i utopijska dimenzija.

Shvatanja svakodnevnog života, poput Fiskovog (prema Moran, 2011 str. 25), „kao oblika *mikropolitike* koja pruža otpor *makropolitici*“. Na primer, kada pešaci prave neformalne prečice, to ukazuje na fleksibilnost i transformativni potencijal svakodnevice (Moran, 2011). S jedne strane odrasli teško menjaju ustaljene navike i rutine, dok s druge strane i male promene u svakodnevnim aktivnostima mogu iz nužnosti, poput kuvanja, povremeno izletati u kreativnost (Moran, 2011). U svakodnevici leži mogućnost za promenu, ali ona nije nužna. Istraživanje odnosa utopije i kritičkog mišljenja u kontekstu svakodnevnog života značajno je iz dva razloga. Prvi se odnosi na dovoljno iskustva koje odrasli poseduju u odnosu na pitanja svakodnevnog života, a drugi na znanje koje iz tog iskustva proizilazi koje može predstavljati dovoljnu osnovu za nastavak učenja o temama sa kojima se svakodnevno suočavamo.

Gramši (prema Liguori, 2021) nam pomaže da razumemo odnos svakodnevice i ideologije kroz pojam zdravog razuma koji pripada filozofiji i nefilozofima određene društvene grupe, a koju ideologija kao materijalna snaga u određenoj situaciji poražava stvarajući novi zdrav razum i masovnu ideologiju. Učenjem kako da prepoznamo kako se formira i kome pripada *zdrav razum*, otvaramo prostor kritici i stvaranju novog u svakodnevnom životu, ali moramo biti svesni da je neophodno da pružimo otpor hegemonim silama. To je moguće učiniti, između ostalog, i pomoću kreativnosti i imaginacije.

Konačno, svakodnevica je istovremeno i prilika za učenje i promenu, ali i okvir koji održava stvari onakvima na kakve smo navikli. Moranova (2011) knjiga *Čitanje svakodnevice* temelji se na tezi da se „realnost i mogućnost istorijskih promena mogu sagledati kroz najuobičajenije pojave“ (str. 309), kao i „da se prividno večite rutine mogu naglo okončati u periodima društvenih kriza i previranja“ (str. 308). A ovo istraživanje počiva na ideji da utopija sa svojim potencijalom inicira kritiku i može da unapredi mogućnost za promenu kroz učenje i delanje.

### 3. TEORIJSKO ZASNIVANJE UTOPIJSKOG MIŠLJENJA U OBRAZOVANJU

#### 3.1. Utopija u kritičkoj pedagogiji

Obrazovanje je ne samo funkcija, već i komponenta utopije, bilo da utopijsko mišljenje posmatramo kao tekst, „živi“ eksperiment ili proces. Kritika je identifikovana kao jedna od ključnih funkcija utopije, te je neophodno pozicionirati je u odnosu na postojeće teorijske paradigme u obrazovanju odraslih. Kritička pedagogija je pravac, filozofija obrazovanja kojoj je utopizam imanentna karakteristika. Savićević (2000) navodi da ova filozofija ima tri izvora: anarhističku tradiciju, marksizam i levi frojdizam. Suština anarhističkog obrazovanja je čuvanje autonomije ličnosti kroz omogućavanje pojedincima i zajednici da sami definišu ciljeve i svrhu obrazovanja; marksistička tradicija nastoji da u revolucionarnim promjenama – od kapitalizma ka socijalizmu – stvori slobodnu i autonomnu ličnost; dok se levi frojdizam ogleda u oslobađanju ličnosti od autoritarnih struktura nametnutih još u detinjstvu (Savićević, 2000). Radikalna pedagogija i socijalno-kritičke teorije učenja zauzimaju društvenu perspektivu, naglašavajući pitanje pravde, moći, jednakosti i kolektiviteta (Orlović Lovren, 2021, str. 44), što su značajna pitanja i domeni za promišljanje utopizma u najrazličitijim kontekstima, a naročito u situacijama učenja i obrazovanja odraslih.

Paulo Freire, rodonačelnik kritičke, odnosno radikalne pedagogije, zalagao se za emancipaciju ljudskih bića, koja su, kao i za Bloha (1981) – nedovršena ili nedefinisana. Za Freirea, sama mogućnost obrazovanja je utemeljena u njegovom razumevanju nade, kao konstantne potrage za rađanjem svesti ljudskih bića o našoj nedovršenosti (Webb, 2010). S jedne strane, nada je izraz naše nedovršenosti, potencijal za obrazovanje, koja se može otelotvoriti i aktivirati kroz obrazovanje želje za boljim životom, boljim svetom, boljim načinom postojanja (Moylan, 1982, Levitas, 1990 prema Webb, 2017; Jarvis, 1993). Obrazovana nada (*docta spes*) za Bloha predstavlja transformaciju sanjarenja u potpuno i efikasno delanje, odnosno pomeranje od sna ka njegovom ostvarivanju (Levitas, 1990).

Most od apstraktne utopije ka konkretnom utopizmu je obrazovanje, koje ima transformativnu ulogu, kako za pojedinca tako i za društvo. Takvo obrazovanje se temelji na razmišljanju o učenju i proizvodnji znanja izvan uspostavljenih institucija, koje kritikuje i prevazilazi postojeće stanje pomoću radikalnih alternativnih praksi učenja (Firth, 2013). Promovisanje slobode izbora i kompetitivnosti dovelo je do promovisanja celoživotnog učenja „koje kada se primenjuje na individualnom nivou ima dimenziju razvoja i emancipacije, dok primenom na socijalnom nivou stvara pritisak na pojedinca, odgovornost za sve aspekte obrazovanja, ideološki ekonomski diktat i konformizam bez mogućnosti pobune“ (Popović & Maksimović, 2016, str. 289).

Odgovor na komodifikaciju i instrumentalizovanje obrazovanja, zarad očuvanja postojećih društvenih odnosa, doprineli su kreiranju utopijskog impulsa radikalne pedagogije kojim se teži transformaciji nejednakosti obrazovnom praksom i akcijom. *La Verneda Sant Martí* – škola za obrazovanje odraslih u Kataloniji, jedan je od mnogih primera obrazovne praskе inspirisane utopijskim mišljenjem i nasleđem radikalne pedagogije. Ova škola za

obrazovanje odraslih osnovana je 1978. sa idejom da obezbedi obrazovanje siromašnoj radničkoj klasi iz socijalno depriviranog susedstva, koje je sistematski zanemarivano tokom Frankove vladavine (Edaverneda, 2021). Demokratski participativni pristup u planiranju kurikuluma, kao i godišnje *aktivnosti sanjarenja* otvaraju mogućnost da polaznici kreiraju prostor za razmišljanje šta žele da postignu obrazovanjem (Crowther, 2009).

Predstavljen primer iz prakse ukazuje na potrebu da se utopijsko mišljenje sreće u praksi sa radikalnom pedagogijom. Freire identifikuje dva ključna elementa u revolucionarnom utopijskom obrazovanju: denuncijaciju i anuncijaciju. Denuncijacija se odnosi na kritičku analizu prošlih i sadašnjih uslova, a anuncijacija podrazumeva proces transformacije, odnosno spremnosti za angažovanje u reflektivno-dijaloškoj akciji u suočavanju sa ugnjetavanjem, oličenom u mnoštvu formi (Roberts, 2015). Suočavanje sa nepravdom je prvi korak moguće transformacije. Henri Žiru smatra da do transformacije dolazi pomoću „teorije koja postaje značajano sredstvo kritičkog angažovanja i mapiranja ključnih odnosa između jezika, teksta, svakodnevnog života i struktura moći kao šireg napora da se razumeju uslovi, kontekst i strategije borbe koja vodi društvenoj transformaciji“ (Giroux, 2007, str. 29).

Kako bi proces transformacije kroz teorijsku praksu bio moguć, neophodno je imati u vidu, da transformativni intelektualci i nastavnici imaju ključnu ulogu u tom procesu, koji se mora zasnivati na samorefleksiji, samokritičnosti, preveniranju hegemonih ideologija i praksi (Firth, 2013; Giroux, 2007). Ovi navodi jasno ukazuju da utopijsko mišljenje može da bude transformativno samo ako postane deo obrazovnog procesa u kom su svi akteri spremni za kritičku refleksiju, ali i otvoreni za demokratizaciju procesa stvaranja znanja.

Konačno dolazimo i do veze između kritičke pedagogije i pragmatizma. U filozofiji obrazovanja Džona Djuija demokratija je način svakodnevnog života, a utopijsko obrazovanje definiše se kroz kreativnu demokratiju, utemeljenu u vrednostima saradnje, diskusije, razmene, koja je angažovana činjenicama, verovanjima i idejama svakodnevnog života (Freeman-Moir, 2012). Borba za demokratiju deo je utopijskog projekta kako kod Žirua, tako i kod Djuija, koji pretpostavljaju viziju budućnosti utemeljenu u građanskoj odgovornosti i javnom dobru (Demetron, 2001).

Dakle, utopiju bilo da je fiktivna ili realna, ne možemo zamišljati bez kontinuirane kritičke refleksije izvan sistema demokratskih vrednosti. Stvaranje znanja je politički čin, kao i akcija usmerena na promenu. U ovom procesu imaginacija i sanjarenje predstavljaju „začetak inspirativnog procesa u kom nastavnik nastoji da mobilise učenika sanjarenjem, odnosno pedagoškom praksom kroz koju nemoguće pomoću vrline, snage i ubeđenja sa kojim se sanja i najavljuje, postaje moguće“ (Webb, 2010, str 336). Roberts (2015) zaključuje da Freire nije bio idealista već realista. Utopija je za njega integralni deo obrazovnog procesa, koje je konstantan proces nastajanja (Roberts, 2015).

Utopija otvara horizonte ne samo ka boljem društvu i životu, već i ka novim epistemološkim susretima, koji otvaraju put ka celoživotnom procesu stvaranja i preispitivanja znanja proizašlog iz eksperimentalnih kolektivnih praksi. Ovi procesi su pokretački s obzirom na to da temelje nadu u učenju koje ne samo da ima kapacitet da se izbori sa problemima,

iznalaženjem neobičnih, kreativnih načina za njihovo rešavanje, već nas odvede u procese traganja za odgovorima na metafizička pitanja. Misleći o mišljenju unapređujemo utopiju i obrazovanje. Boraveći i učeći u svetu ideja i alternativa, vraćamo se u realnost sa poverenjem da imamo kapacitet ne samo da uvidimo greške, već i da aktivno učestvujemo u stvaranju kontinuirane promene. Kritička pedagogija i utopijsko mišljenje, oslanjajući se na pragmatizam, preispituju šta je to kritika i na koji način kritičko mišljenje doprinosi radikalnoj reformi obrazovanja, koja će imati transformativni potencijal. U kontekstu ovog rada i predstavljenih teorijskih veza kritičko, odnosno radikalno utopijsko mišljenje je proces učenja kroz stvaranje mnoštva obrazovno-demokratskih eksperimenata.

### 3.2. Kritička teorija, utopija i učenje odraslih

Kritička teorija koju zastupaju članovi Frankfurtske škole, među kojima su istaknutiji Maks Horhajmer (Max Horkheimer) i Teodor Adorno (Theodor Adorno), autori *Dijalektike prosvetiteljstva*, značajna je kako za područje obrazovanja, tako i za utopijske studije, ali i za sam pojam kritike. Pomenuti autori upozoravaju da „mit prelazi u prosvetiteljstvo, a priroda u puku objektivnost, te da ljudi plaćaju povećanje svoje moći otuđenjem od onoga što je u njihovoj moći, pa se prosvetiteljstvo spram stvari odnosi kao diktator spram ljudi“ (Horkheimer & Adorno, 1989, str. 23). Kritika koja se upućuje prosvetiteljstvu je na neki način i kritika zapadnog obrazovanja, gde su ključni pojmovi, koji mogu pomoći za *razotkrivanje* zamke prosvetiteljstva – moć i otuđenje. Detlef Klausen (Detlev Claussen), učenik Horhajmera i Adorna, u knjizi *Granice prosvetiteljstva*, govori da se u *Dijalektici prosvetiteljstva* krije svesna nedijalektičnost, i ističe da „autorefleksivno prosvetiteljstvo mora za temu uzeti ambivalentnost, ne napuštajući princip raščaravanja mita i nasilja“ (Klausen, 1994, str. 33).

Levis (Lewis, 2006) smatra da Adornov koncept obrazovanja, koji se temelji pre svega na sećanju, podržava želju za utopijom bivajući skeptičan prema njenom obećanju sreće. Adorno je ambivalentan i prema obrazovanju, s obzirom da se „ne mogu prevenirati masovni zločini i genocid, bez totalne transformacije kako fašističkog subjektiviteta, tako i kapitalizma koji čini materijalni preduslov fašizma“ (Lewis, 2006, str. 10). Iako su Adorno i Horhajmer (prema Krstić, 2006) bili skeptični prema utopiji, smatrajući da se „utopija sme realizovati tek kao razotkrivanje laži, kao bankrot svih onih prerogativa koji se smatraju eminentno ljudskim“ (str. 38), vidimo da je njihov model emancipacije suštinski utopijski, iako počiva na negativnom stavu prema utopiji. Čini se da oba autora utopiju vide kao negativnu manifestaciju ljudskog uma pribojavajući se ne samo neostvarivosti, već i mogućnost da utopija poprma represivne manifestacije. S druge strane, autori upravo pozivaju na revolucioniranje društva koje podrazumeva i postizanje jednakosti i slobode među ljudima.

Herbert Markuze (Herbert Markuse) proširuje kritičku teoriju upravo utopijom smatrajući da ne postoje samo prepreke koje se protive oslobođenju, već postoje mogućnosti koje se moraju ocrtati (Neupert-Doppler, 2018). Igra je ključan pojam u Markuzeovoj filozofiji, ona je „ozbiljna jer oslobađa čula, svest i, s vremenom, celinu ljudskog bića, pretvarajući princip stvarnosti u princip zadovoljstva“ (Lewis, 2006). Za učenje i obrazovanje odraslih igra je značajan izvor učenja, a posebno kada učenje smestimo u utopijski kontekst. Igra omogućava



da mislimo nezamislivo, dok se čini gotovo nemogućim da dozvolimo sebi da zamišljamo nezamislivo izvan okvira igre. Međutim, Markuze (1972) ipak igru vidi kao sredstvo za revolucioniranje društva, te bez smernica „revolucionarne discipline“ igra može izgubiti svoju radikalnu snagu i postati pasivna, što se udaljava od ideje igre koja je značajna za odrasle, posredno i za čitavo društvo.

Kritička teorija je značajna za odnos utopije i učenja odraslih u kontekstu svakodnevice iz više razloga. Stefen Brookfield (Brookfield, 2005) identifikuje dva važna elementa zbog kojih je kritička teorija bitna za učenje odraslih – otkrivanjem kako se primenjuje kritičko razmatranje pretpostavki i kako se reprodukuju nejednakosti, zasnovane na ekonomskoj neravnoteži koja je prihvaćena od strane generacija odraslih. Utopija svemu ovome daje dodatnu vrednost, a to je emancipacija koja se dešava u procesu koncipiranja bolje budućnosti koristeći se svim raspoloživim resursima, znanjem, redefinisanjem vrednosti, učenjem u zajednici, izražavanjem kritičkog stava, uvežbavanjem rešavanja problema, itd. U ovom radu se detaljnije bavimo samo aspektom kritičkog mišljenja, koje polazi od kritike kao inicijalnog i ključnog elementa utopijskog mišljenja.

### 3.3. Iskustvo u učenju odraslih

U ovom poglavlju opisana su dva koncepta značajna za učenje odraslih, a koja su ključna za razumevanje odnosa učenja odraslih i utopijskog mišljenja, to su iskustvo i imaginacija. Veliko, nagomilano, raznovrsno iskustvo odraslih je jedna od ključnih karakteristika odraslih učenika, koja ih čini bogatim izvorom za učenje, a na kojoj se temelji i jedna od ključnih pretpostavki i obeležja andragogije (Kulić & Despotović, 2010). Mnoge teorije i pristupi učenju odraslih se upravo temelje na iskustvu, razmeni sa drugim akterima učenja, refleksiji. Iskustvo igra glavnu ulogu u životima odraslih, kako u svakodnevnim aktivnostima, tako i u domenu profesionalnog života i ostvarivanju uloga poput roditeljstva i sl. Glavno pitanje na koje tražimo odgovor u okviru postojećih teorija odnosi se na uslove i elemente koji koriste iskustvo za iniciranje procesa učenja, te stvaranja promene kod individue.

Iskustvo je centralni pojam kada se diskutuje o učenju kako kod antičkih filozofa, poput Aristotela, tako i kod savremenih autora. Posebnu pažnju potrebno je posvetiti Džonu Djuiju (John Dewey) i njegovoj knjizi *Iskustvo i obrazovanje (Experience and Education)* gde se učenje definiše kao celoživotni proces primene i prilagođavanja prethodnog iskustva novim situacijama, ali se i upozorava da neće svako iskustvo rezultovati učenjem, kao i da veoma živa i interesantna iskustva bivaju često dezintegrisana i nepovezana (Dewey, 1997). Jasno je da neprijatna iskustva ne samo da blokiraju učenje, već i dalju interakciju sa okruženjem koje je izazvalo neprijatnost. Nažalost, to se često dešava kako u svakodnevnom životu, tako i u školskom kontekstu. S druge strane, ako nismo u stanju da damo značenje i svrhu određenom iskustvu, učenje se, takođe, neće desiti. Iako učenje iz iskustva ili iskustveno učenje mogu biti osnova za samousmereno obrazovanje i informalno učenje, često je neophodno da taj proces bude praćen i potpomognut, facilitatorima, grupom, strategijama učenja.

Mnogi autori koji govore o iskustvenom učenju su u svoje teorije, modele i pristupe učenju, inkorporirali refleksiju kao neizostavnu komponentu ovog procesa. Refleksivna praksa podrazumeva „iskustvo i prethodno znanje, fokusira se na definisanje i rešavanje problema, prosuđivanje o akcijama koje je potrebno preduzeti, kao i akciono, namerno delovanje“ (Bélanger, 2011, str. 40). Dakle, iskustvo je dobar izvor učenja kada je organizovano i kada se kroz refleksiju dolazi do utemeljenih zaključaka i odluka. Svako iskustvo je prilika, ali ne i nužan uslov učenja. Autori poput Kolba, refleksiju na iskustvo smeštaju u ciklični model, gde se učenje i rast dešavaju kroz transformaciju iskustava, a koji se sastoji od sledećih koraka: konkretno iskustvo, odnosno doživljavanje, refleksivna opservacija, konceptualizacija i aktivno eksperimentisanje ili testiranje implikacija u novim situacijama (Kulić & Despotović, 2010). Dakle, nije dovoljno samo doživeti iskustvo, već je bitno šta sa tim iskustvom radimo, odnosno kako ga transformišemo. I ono što je možda ključno kod cikličnih modela je da proces ponovo počinje u tački u kojoj se završava, a upravo refleksija omogućava kapacitet za promišljanje i uviđanje mogućih grešaka.

Na Kolbov ciklus se nadovezuje model koji je razvio Piter Džarvis (Peter Jarvis, 2018) kroz participativno istraživanje sa preko trista učesnika koji su zajedno sa njim razvili model učenja polazeći od Kolbovog ciklusa, nakon čega se došlo do zaključka da svaka potencijalna situacija učenja može da rezultira neučenjem, nereflektivnim i reflektivnim učenjem. Dakle, i kod ovog autora vidimo da odrasli mogu da svesno ili nesvesno pružaju otpor učenju. S druge strane odrasli mogu da uče nesvesno, da učenje svedu na zapamćivanje ili usvajanje veština, ali i da promišljaju o samom procesu sticanja znanja i veština, te da prolaze kroz ličnu transformaciju (Jarvis, 1996). Zanimljivo je osvrnuti se na značaj iskustva u Džarvisovoj teoriji učenja. Ovaj autor nam ukazuje da se učenje dešava kada se suočavamo sa nepoznatim, odnosno sa disjunkcijom (razlikom između naše biografije i opažanja našeg iskustva) (Jarvis, 2018), napominjući da je danas stvarnost konstruisana, da saznajemo iz primarnih, ali i sekundarnih izvora, odnosno putem medija, tako da nečiji doživljaji ne moraju da odražavaju stvarnost (Jarvis, 1996). Upravo putem posrednog iskustva možemo da učimo iz književnih dela prateći doživljaje junaka ili junakinje o kojima čitamo, na taj način tuđe interpretacije postaju deo biografije svakog pojedinca. Fikcija koja svakako nije u saglasnosti sa našom biografijom postaje bogat izvor za učenje, međutim ovde je potrebno biti obazriv imajući u vidu da preveliki jaz može da dovede i do neučenja, gde se ne misli samo na jaz u znanju već i u stavovima, vrednostima, emocijama, verovanjima itd. Ovakav pogled na iskustveno učenje je kompatibilan sa idejom o kognitivnom očuđavanju Darka Suvina (1972), gde se neobične stvari prikazuju na uobičajen način, kako bismo mogli lakše da ih prihvatimo i o njima promišljamo, što nas dalje vodi ka kritici sadašnjice i želji za promenom.

Iskustveno učenje se i dalje razvija u oblasti obrazovanja odraslih i igra centralnu ulogu u inoviranju pristupa nastavi i odraslim učenicima. Tara Fenvik (Tara Fenwick) (2003) ukazuje na činjenicu da postoji tendencija da se seksualnost, želje i fantazije isključuju iz diskursa iskustvenog učenja u obrazovanju odraslih, kao i nesvesnog, intuitivnog znanja, i znanja subjekata koji žive u kolektivnoj akciji, s toga nastoje da to bude izuzeto iz ovih diskursa. Ova autorka nas vodi ka razumevanju iskustvenog učenja na još jednom, dubljem nivou uzimajući u obzir aspekte odraslih života koji su ne samo zanemareni, već su smatrani nepoželjnim i neproduktivnim, kao što je, na primer, sanjarenje. Fenwick (2004) govori o pet perspektiva

iskustvenog učenja koje se zasnivaju na paradigmama – poput konstruktivizma (učenje je konstrukcija značenja proizašla iz refleksije na iskustvo), situacione perspektive (učenje se dešava u praksi), psihoanalize (prepoznavanje konflikta nesvesnog sa našim željama koji može ometati učenje), kritičke kulturne perspektive (preispitivanje dominantnih normi iskustva), teorije kompleksnosti (kontinuirana improvizacija odgovora na nove mogućnosti).

Ova teorija inkorporira elemente budućnosti koja je utemeljena na mogućnostima za promenom, redefinisanjem sopstvenog iskustva, koje utiče na elemente kompleksnog sistema koji je podložan promeni. Opisana teorija iskustvenog učenja usklađena je sa čitavom mrežom ideja i pristupa obrazovanju odraslih, ali Fenwick (2003) je ipak obazriva spram utopije smatrajući da oni koji obrazuju odrasle nisu arhitekta novog društvenog uređenja, te da njihova uloga nije da rešavaju sve systemske probleme već da budu usmereni na učenje. S druge strane, autorka upravo funkciju trenera u obrazovanju odraslih vidi kao uzbujujuća zajednica, organizacija rada i društvenih sistema (Fenwick, 2003, str. 135). Iako možemo primetiti izražen antiutopijski stav u opisanom pristupu iskustvenom učenju, ipak možemo govoriti o prisustvu utopizma u istom. Autorka se zalaže za moguću promenu u okviru postojećih društvenih kretanja, a ne revolucioniranje čitavog društva. Tako dolazimo do promene, korak po korak i sistem postaje bolji kroz uznemiravanje, ali odsustvo promišljanja celokupne promene ipak limitira mogućnost delovanja, i emancipacije iskustva individue koja je ograničena upravo tim kompleksnim sistemom u kom deluje.

Robin Ušer (Robin Usher) (2018) predstavlja heuristički model za promišljanje sopstvenog iskustva koji je konceptualizovan oko dva kontinuuma autonomija – adaptacija, autonomija – primena, koji se presecaju i kreiraju četiri kvadranta diskurzivne prakse: životni stil, kritički, stručni i ispovedni. Ovaj model ima za cilj da nam ukaže na višestruk odnos prema iskustvu, te na različito delovanje iskustava. Tako, životni stil predstavlja proces oblikovanja i preformiranja identiteta kroz mnoštvo izbora koje omogućava konzumerizam, a znanje je raznovrsno i bazirano na različitim iskustvima; stručni diskurs se opisuje fleksibilnom specijalizacijom; ispovedne prakse odnose se na osnaživanje subjekta putem samoregulacije, gde je značenje iskustva povezano sa istinom o sebi; i konačno, kritička praksa odnosi se na svest preispitivanja reprezentacije iskustva (Usher, 2018). Iskustvo se kod Ušera pozicionira, pre svega, u odnosu na pojedinca, te na ličnu transformaciju i traženje alternativa kako bi se adekvatno odgovorilo na zahteve kapitalizma. Ovde nije naglasak na jednom ishodištu promišljanja i obrade sopstvenog iskustva, s toga nas Ušer (2018) upozorava da nas iskustveno učenje može voditi i oslobađanju, ali i prilagođavanju u zavisnosti od konkretnog konteksta.

Postmoderna perspektiva u učenju odraslih značajna je s obzirom na mapiranje fokusa na pojedinca, na pojedinačna iskustva i njihova multipla značenja. Kada bismo ih smestili u kontekst utopije našli bismo se na samom početku procesa koji podrazumeva slušanje i razumevanje individualnih perspektiva, te pokušaja da se zajednički osmisle vizije budućeg sveta koji bi doneo dobra za što veći broj pojedinaca, što podrazumeva i odricanje od privilegija koje pružaju individualne slobode, a koje se mogu prepoznati u procesu kritičke refleksije.

Kada govorimo o refleksiji, naročito iz perspektive promene sopstvenog odnosa prema odnosima moći, neizostavno je osvrnuti se na stanovišta Brukfilda (2016), koji kritičku

refleksiju vidi kao mehanizam za razotkrivanje hegemonije i dominantne ideologije koja čini da se osećamo bespomoćno. Ugrađujući tradiciju kritičke teorije i pragmatizma u definiciju kritičke refleksije odraslih, Brukfeld pozicionira ovaj pojam spram filozofsko analitičke tradicije i unapređenja demokratije. Kod ovog autora svaka odrasla osoba jeste u centru procesa učenja. Međutim, cilj nije usmeren samo na individualnu transformaciju, već i na preduzimanje aktivne uloge u unapređenju društvenog okruženja. Takođe, i kod ovog pristupa postoje obrisi utopizma, ali u domenu mogućeg, utemeljenog na veštinama dobrog mišljenja. Svakako je Brukfeldovom pristupu učenju neophodan i značajan korak u otklanjanju prepreka za utopijsko mišljenje, koje bi moglo biti kontaminirano dominantnom ideologijom što može voditi ka otporu da se zamisli nešto radikalno drugačije.

Diskusiju o iskustvenom učenju odraslih završićemo predstavljanjem primera jednog od pristupa primene opisanih teorija, koji je utemeljen na učenju u kontekstu zajednice. Iskustvo i refleksija na iskustvo su individualni procesi. Učenje je takođe individualan, čak intiman čin, s obzirom da se kroz taj proces aktivno menjamo. Međutim, ne smemo zaboraviti da se učenje često događa u kontekstu, te da je obrazovna grupa značajan aspekt obrazovanja. Često nam je za refleksiju i za učenje, neophodno kritičko ogledalo, lakmus papir koji nam ukazuje na karakteristike znanja koje posedujemo i koje ćemo sticati. Na kraju krajeva potrebno je rezultate učenja prilagoditi okruženju, mada smo videli da je i obrnut proces takođe moguć, tj. da naučeni prilagođavamo okruženje. Zajednice prakse čine pojedinci sa različitim nivoom znanja, normi, stavova i iskustava koji kroz interakciju uče, inoviraju okruženje, rešavaju sopstvene probleme (Merriam & Bierema, 2014). Ovaj pristup učenja pripada teoriji socijalnog učenja i njegov rodonačelnik je Venger (Wenger) koji zajednice prakse definiše na sledeći način: „Zajednice prakse su grupe ljudi koji dele interesovanje ili strast prema nečemu što rade i uče kako da to rade bolje redovno komunicirajući“ (Wenger, 2011, str. 1). Ova opšta definicija ukazuje na to da se radi o fenomenu koji je široko rasprostranjen i veoma otvoren. Zapravo je na samim zajednicama da odluče o svom karakteru, da se pozicioniraju, organizuju i uspostave pravila učešća u zajednici. To mogu biti privremene zajednice, skupštine stanara, grupe unutar poslovnih jedinca, ali i grupe aktivista, odraslih učenika i sl. Odličan primer platforme za zajednice praksi su *mejkers prostori* koje možemo definisati kao: „mesta, odnosno otvorene radionice za pravljenje stvari upotrebom i eksperimentisanjem alatima, mašinama i softverima uz pomoć sopstvenog znanja, ali i kroz razmenu sa svima koji koriste taj prostor“ (Koruga, 2022, str. 330). Dakle, učenje u ovim prostorima utemeljeno je upravo na razmeni iskustava, ali i na kontinuiranoj refleksiji o učešću u zajednici s obzirom da „učestvovanje u procesu donošenja odluka gura članove zajednice u istraživanje praktikovanja demokratije“ (Koruga, 2022, str. 331). Mogli bismo da posmatramo ovakve prostore kao mikro društvene sredine koje osmišljavaju sami učesnici u njima, a koje s obzirom na svoju unutrašnju organizaciju mogu, manje ili više, da budu alternativa spoljašnjim društvenim okolnostima.

Položaj iskustva u procesu učenja odraslih igra centralnu ulogu. Predstavljene teorije koje možemo svrstati u kategoriju iskustvenog učenja, poziciju iskustva tumače na različite načine, nekada komplementarne, a nekada i suprotstavljene. Koliko je ovo polje otvoreno govori činjenica da mnoge diskusije o ovoj temi još uvek nisu zatvorene, već postaju sve življe. Još uvek nije jasno da li i koje iskustvo može biti prepreka za učenje; da li nas može voditi ka neželjenim ishodima kako na individualnom, tako i na društvenom nivou; na koji način možemo

da pristupamo iskustvu, da ga oblikujemo, da ga razmenjujemo i da kroz sve te procese učimo; i kada to možemo činiti sami, kada u grupi, kada uz pomoć facilitatora, trenera, nastavnika i sl. Pitanja se mogu nizati još u nedogled. Iz dosadašnje diskusije smo zaključili da je iskustvo deo života svake individue, da odraslima predstavlja značajan izvor za učenje i da se učenje događa transformacijom iskustva.

Ono što je značajno saznanje za ovaj rad je činjenica da možemo ne samo da učimo iz tuđih iskustava, već da možemo da stičemo iskustva posredno, te da i fikcija može postati deo našeg iskustva. Takođe, u nastavi sociologije iskustveni projekti mogu studente učiti da postoje utopijske alternative u odnosu na aktuelne globalne odnose. O tome nam govori primer imerzivne dvodnevne igre globalnog sela, kroz koju su studenti imali priliku da se suoče sa nejednakom distribucijom resursa među nacijama, sopstvenim privilegijama, ali i da zamišljaju iskustva udaljenih naroda (Peterson et al., 2015). Ovaj primer ukazuje na činjenicu da postoji odnos iskustvenog i utopijskog mišljenja, pre svega u primeni kritičke refleksije, situirane kognicije i kontekstualnog učenja (Merriam & Bierema, 2014). Neophodno je imati u vidu da je tokom refleksije na iskustvo potrebno osvrnuti se na promenu pogleda na svet, koja nas može voditi ka promišljanju društvenih promena, mogućnosti koje još uvek nisu deo naše realnosti, što nas dalje navodi da je neophodno tražiti mesto imaginacije u opisanoj mreži odnosa iskustva, utopije i učenja.

### *3.4. Imaginacija, učenje odraslih i utopija*

Imaginacija je ključan pojam i sposobnost za razgovor i učestvovanje u kreiranju utopija. U području učenja odraslih ima značajnu ulogu, ali ona nije dovoljno elaborirana. Naročito odnos utopije i imaginacije nije dovoljno rasvetljen u andragoškoj literaturi. Kako bismo pristupili opisivanju mogućeg odnosa ovih pojmova prvo je potrebno odvojeno ih razmatrati.

Razmatranje značaja i pozicije imaginacije u učenju odraslih može da se eksplicira iz perspektive transformativnog učenja. Zasnivanje transformativnog učenja kao metateorije skrenulo je pažnju da umetnički i kreativni načini saznavanja, pa time i imaginacija, otvaraju mogućnost za nove načine doživljavanja iskustva i razumevanja sveta (Hoggan & Higgins, 2023). Hogan i saradnici (2009) definisali su ishode učenja kada se koristi kreativnost da bi se olakšalo transformativno učenje, što uključuje zamišljanje novih mogućnosti, duboko učenje sadržaja kursa, veću samosvest, svrsishodnu promenu i društvenu promenu i unapređenje svesti drugih. Kreativnost i imaginacija ovde stoje u neraskidivoj vezi, iako se ovaj rad ne bavi direktno kreativnošću, pominjanje ovog pojma biće neizbežno, naročito u vezi sa, u ovom slučaju, imaginacijom koju možemo posmatrati kao neophodan uslov ispoljavanja i praktikovanja kreativnosti.

O kreativnosti, spiritualnosti i transformativnom učenju govori i Elizabet Tizdel (Elizabeth Tisdell) kroz pristup „kritikuj, ali stvaraj“ ukazujući da često celoživotno učenje i obrazovanje odraslih naglašava kritiku, ali zaboravljamo na značaj kreativne komponente učenja, koja dovodi do prave transformacije odnosno stvaranja nečeg novog i otkrivanja novih načina postojanja, kako dekonstruisanjem nesvesnih pretpostavki, tako i kroz pisanje poezije,

muziku, meditaciju (Tisdell, 2023). Duhovni život koji se manifestuje i kroz spiritualne prakse, i kroz kreativnost (do)vodi nas u eskapistička putovanja koja nas uče ne samo da s kritičkim osvrtom posmatramo sadašnjost, već nas uče da svet može biti drugačiji, te da se može transformisati pomoću različitih iskustava. Potrebno je napomenuti da se opisani procesi dešavaju na individualnom nivou, ali da im spiritualnost daje širi okvir, te da je neophodno govoriti o kolektivnoj svesti i kokreiranju novih realnosti. Elemente duhovnosti i eskapizam često srećemo i u utopijskim zajednicama ili čak maštanjima. Vraćajući se na odnos realnosti i imaginacije potrebno je osvrnuti se na Markuzea koji tvrdi da je:

„mašta suštinski aspekt racionalnosti, s obzirom da subjekta usmerava ka stvarnoj, iako nerealizovanoj dimenziji doživljenog sveta gde se očituje tenzija između stvarnog i idealnog u hegelijanskom smislu, te objašnjava da univerzalno nije samo drugačije od pojedinačnog, već ga negira, osuđuje njegovu nesavršenost i upliće subjekta u težnju ka idealu“ (Feenberg, 2018, str. 272).

Kada odnos imaginacije i utopije pozicioniramo spram učenja odraslih, a naročito kritičkog mišljenja značajna komponenta mašte je racionalnost. Takođe, idealno postaje deo univerzalnog koje proizilazi iz kritike sadašnjosti i otvara mogućnost za transformaciju koja podrazumeva konstruisanje novog uz oslobađanje pomoću umetnosti i seksualnih sloboda. Značajno je naglasiti i da Markuze proširuje koncept razuma izvan posmatranja i analiziranja empirijskih činjenica, s toga razum ima maštovitu dimenziju kojom se identifikuju potencijali inherentni stvarima (Feenberg, 2018). Tako, imaginacija i maštanje bivaju na neki način ograničeni kriterijumom karakteristika subjekata i objekata i njihovog potencijala za razvoj, što zapravo imaginaciji daje dimenziju mogućeg, iako još uvek neostvarivog.

U obrazovanju imaginacija ima značajnu ulogu, kako Kiran Igan (Kieran Egan) *imaginativno učenje* definiše kao proces davanja značenja iskustvu učenika, odnosno znanju i veštinama, a da bismo aktivirali taj proces potrebno je da uključimo narative (pričanje priča, maštanje, prisećanje i sl.), ali ne fiktivne, u učenje (Norman, 2000). Međutim, postoji značajna razlika na koji način na narative odgovaraju deca, adolescenti i odrasli, kod odraslih je neophodno uvažiti iskustvo, ali i alate kojima su se uhodali kada obrađuju iskustvo i ono što su saznali, a koji podrazumevaju analizu refleksiju i rezonovanje (Norman, 2000). Dakle, imaginacija u obrazovanju odraslih ima specifičnosti koje je neophodno uvažiti. Odrasli, kako zbog nagomilanog iskustva, ali i ustaljene obrade raznovrsnih, često suprotstavljenih iskustava, stižu veoma ustaljene načine razmišljanja od kojih ne odustaju, osim ako drugi pristup ne donosi neposredne efekte i benefite za svakodnevni život. Pretpostavka je da će odrasli teže prihvatati imaginativno učenje, naročito kada se radi o temama koje su im dobro poznate kako iz profesionalnog, tako i iz svakodnevnog života. To ne znači da ovaj pristup ne valja primenjivati u radu sa odraslim, već naprotiv, potrebno je samo ostaviti više vremena za taj proces, kao i modelovati učenje i imaginativno mišljenje demonstracijom njegove primene, a ne samo davanjem instrukcija za zadatke kroz koje se ovaj pristup realizuje. Date smernice su suviše opšte i tek je potrebno empirijski ih potvrditi i detaljnije opisati sam proces, te definisati smernice za njegovu primenu u praksi.

Na kraju je neophodno osvrnuti se na ograničenja imaginacije u učenju odraslih, učeći iz primera svakodnevnog utopizma koji se može realizovati kroz namerne (*intentional*) zajednice. Hibridni projekti namernih zajednica mogu predstavljati *glokalizovane* primere, koji su usaglašeni sa lokalnim prilikama, inspirisani i inspirišu globalni pokret, a ujedno predstavljaju elemente *svakodnevnih* i *programskih* utopija, te čine da svakodnevni život postane deo svesne prakse umesto nerefleksivne rutine (Schiffer, 2018). Ovde se imaginacija ograničava praksom, ali i demokratskim delovanjem gde se maštanja pojedinaca mogu delimično uvažiti zajedničkim pregovaranjem i građenjem zajedničke alternative postojećem sistemu. Što svakako ne znači da je potrebno ukinuti najradikalniju imaginaciju, ali je neophodno biti svestan njenih dometa u različitim kontekstima, te biti spreman na odricanje i pregovaranje. Takođe, život u namernim zajednicama može uticati i na revidiranje imaginarnog repertoara i načina na koji do njega dolazimo kako na individualnom, tako i na kolektivnom nivou.

#### 4. UTOPIJSKE PRAKSE U UČENJU ODRASLIH

Odnos utopije i obrazovanja je mnogostruk. Na prvom mestu utopija i obrazovanje se presecaju u filozofiji i teoriji učenja i obrazovanja, a potom i obrazovnih politika, s obzirom da je ideja obrazovanja da bude orijentisano ka budućnosti, te da formira određeni vrednosni okvir pored prenošenja znanja i veština. Kada politike operacionalizujemo, utopijske elemente možemo naći u kurikulumima pre svega (visoko)školskog obrazovanja, a često i čitave kurseve posvećene utopiji. Za obrazovanje odraslih su možda i najdragoceniji primeri utopijskog neformalnog obrazovanja, koje ima za cilj pružanja alternativa, nade i težnju ka transformaciji društva kroz emancipaciju marginalizovanih grupa i pojedinaca. Konačno, obrazovanje i utopija saraduju kada je neophodno obezbediti nesmetan rad, rast i razvoj utopijskih zajednica, koje upravo putem obrazovanja nastoje da održavaju i razvijaju alternative postojećem sistemu, kroz praktične projekte.

Odnos utopije i obrazovanja može se elaborirati pre svega predstavljanjem nekoliko pristupa i ideja utemeljenih u filozofiji obrazovanja, koje su dalje usmeravale i obrazovne politike. Džon Džui svoju viziju obrazovanja i škole opisuje zamišljajući utopiju, gde se ne uči iz ekonomskih interesa, već je dete sa sopstvenom intrinzičnom motivacijom centar učenja i razvija se kroz interakciju sa okolinom i odraslima; kroz aktivnosti poput baštovanstva, boravka u prirodi, radionici i sl. (Deweese-Boyd, 2015). Džui, tridesetih godina dvadesetog veka, tokom velike depresije, ovako zamišlja reformu obrazovnog sistema u Americi. Međutim, ne možemo mu pripisati samo eskapizam, kad mašta o obrazovanju u utopiji, s obzirom da se njegova filozofija temelji na ideji stvaranja budućnosti od onoga što smo sada sposobni da činimo i zamislamo (Freeman-Moir, 2012). Pragmatizam u teoriji učenja i obrazovanja pronalazi mesto i danas. Džuijeve ideje inspirišu kako teoretičare, tako i praktičare. S toga, utopijsko obrazovanje možemo tražiti i u praksi inspirisanoj teorijom, ali proces ima i povratnu spregu, jer praksa može uticati na promenu paradigme i stvaranje novih teorija.

Utopijski projekti učenja i obrazovanja odraslih uglavnom su (bili) situirani na margini među aktivistima i aktivistkinjama, koji su sanjali o društvenoj promeni, ali su bili sigurni da se

ona može dogoditi kroz obrazovanje. Tako je Horton osnovao Hajlander narodnu školu (*Highlander Folk School*) 1932, koja kasnije postaje Hajlanders istraživački i obrazovni centar, gde se nezavisno od institucija razvijalo obrazovanje odraslih utemeljeno na aktivizmu, multikulturalizmu, antirasizmu, emancipaciji radnika (Horton & Freire, 1990). Hajlander istraživački i obrazovni centar postoji i danas, a temelji se na metodologiji popularnog obrazovanja koje ima korene u Latinskoj Americi, te inspiraciju traži i među autonomnom zajednicom zapatista<sup>6</sup>, kao i među mnogim aktivistima i aktivistkinjama, kako sa lokala tako i širom sveta (Highlander, 2023). Iako je Horton bio razočaran istraživanjem utopija i utopijskih zajednica, naročito zbog njihove zatvorenosti (Horton & Freire, 1990), Hajlander i danas ima utopijske karakteristike. Prostor nije karakterističan za obrazovanje odraslih. Objekat je smešten u planinsko okruženje, izgrađen je od drveta, a karakteriše ga veoma specifična arhitektura. Centralna prostorija kružnog oblika opremljena je ikoničkim drvenim stolicama za ljuljanje, raspoređenim u krug. Takođe, i danas je ovaj centar mesto za kreiranje kritičke misli i akcije, kao i aktivne težnje za promenom društvene realnosti koja se još bori sa rasizmom, seksizmom, klasizmom, zanemarivanjem ekoloških problema i sl. Pored Hajlanders centra mogli bismo na sličan način da tragamo za utopizmom u istoriji danskih visokih narodnih škola, narodnih univerziteta na području Srbije i bivše Jugoslavije, ali i škola inspirisanih filozofijom Žaka Ransijera (Jacques Ranciere), pa sve do samoorganizovanog kolektiva berlinske prkosne škole za obrazovanje odraslih, koja je organizovana bez hijerarhije i pritisaka na polaznike.

Krovter (Crowther, 2009) smatra da su celoživotno učenje i život tesno povezani, te su stvarno i utopijsko dve strane istog novčića, gde se smenjuju utopijske nade sa realnošću koja se približava distopiji. Ako se osvrnemo na Djuijevu utopiju koja je imala za cilj da kritikuje obrazovanje usmeravano samo tržištem, kompetitivnošću i ekstrinzičnom motivacijom, izgleda, ne samo da se danas nije mnogo toga promenilo, već su počele da se ostvaruju najlošije prognoze. Kapital se štiti i generiše ratom, a obrazovanje postaje sve manje relevantno. S druge strane utopije pomažu da eksperimentišemo sa promenom stvarnosti, kako pomoću manjih projekata, tako i formulisanjem novih teorija i pristupa učenju i obrazovanju. Mogli bismo da zaključimo da je utopizam imanentan obrazovanju, te da i obrazovanje i utopija obezbeđuju nadanje.

Halpin (2003) smatra da je učenje zasnovano na nadi, koja je racionalni konstrukt, koji od nastavnika zahteva da uvek traže i izgrade dobro kod učenika. Slično se ovaj autor odnosi i prema utopiji u obrazovanju, navodeći Gidensov termin (Giddens) „utopijski realizam“, gde pod utopijskim podrazumeva vizije izvan uobičajenog, a pod realizmom podrazumeva utemeljenje u aktuelnim, postojećim društvenim procesima (Halpin, 2003). Ovako predstavljen odnos utopije i obrazovanja zapravo ne dovodi do promene, a nadu svodi na hrišćanske vrednosti, poput dobrote. Pozivajući se na praćenje postojećih društvenih procesa realnost ne može da se promeni, već samo da se ulepša. S druge strane, Žiru (Giroux) utopijsko mišljenje posmatra kao manifestaciju obrazovne nade i obrnuto; ne nudi samo kritiku, već i mogućnost da svet može biti drugačiji, budeći agensnost kod učenika (Webb, 2009). Kritikujući čitav sistem, te nudeći

---

<sup>6</sup> Zapatisti su zajednica autohtonog stanovništva koja se u regionu Chiapas u Meksiku izborila za autonomiju, koju gradi i čuva između ostalog i putem obrazovanja. Škola za Čiapas je potpuno nezavisna organizacija aktivista i aktivistkinja, članova i članica zajednice koja pronalazi način da kreira obrazovanje gde će biti mesta za sve svetove, a temelji se na vrednostima dostojanstva, demokratije i pravde (Schools for Chiapas, 2023).



celokupno rešenje, učenici se izvan učionice susreću sa realnošću koju mogu detaljnije da analiziraju elementima celokupnog utopijskog sistema. Jednostavno takav proces će duže trajati i zahtevaće kontinuirano učenje iz iskustva koje se kreira izvan postojeće realnosti, ali reaguje na nju. Takođe, utopija pruža dvostruki proces „dvostruki proces otkrivanja i prepoznavanja što dovodi do efekta oduzimanja poznatosti poznatom, upoznavanje čudnog, oslobađanja mašte od ograničenja zdravog razuma, generisanja novih rešenja za hitne savremene probleme, stvaranja novih obrazaca želje i katalizovanje promene“ (Webb, 2009, str. 756). Na osnovu ovih nalaza i efekata možemo diskutovati o uspostavljanju utopijskog pristupa u obrazovanju i učenju odraslih, ali pre toga neophodno je predstaviti nekoliko primera obrazovnih programa ili pristupa učenju utemeljenih na utopiji. Odnosno možemo govoriti o utopiji u obrazovanju i obrnuto, o obrazovanju u utopiji.

Kada govorimo o utopiji u obrazovanju neophodno je spomenuti nekoliko primera kurseva koji su za temu imali utopiju ili su utopiju tretirali kao nastavno sredstvo. Jedan od takvih primera je kurs „Utopija“ koji je na Stejten Ajland koledžu (Columbia College of Staten Island) u Njujorku, organizovao Ira Šor (Ira Shor) (1996) uglavnom za studente koji dolaze iz radničke klase. Imajući u vidu da je ovaj autor sledbenik radikalne pedagogije i Freireovog pristupa, kao ključne tačke procesa učenja opisuje *pedagogiju pitanja* (Shor, 1996). Otvaranjem kursa pitanjima o promeni koja je neophodna koledžu, gradu, *pozicionira teme* pomoću razumevanja i definisanja utopije od strane polaznika, a *dijaloška predavanja*, promena enterijera i rasporeda sedenja, zajedničko formulisanje *ugovora o učenju*, kreiranje *grupe nakon časova* bile su obavezan deo učenja i služile su razgovoru o času i budućim susretima (Shor, 1996). Polaznici ovog kursa čitali su dva dela, *Skinerov Valden 2* i *Ekotopiju* (Ecotopia) Ernesta Kalenbaha (Ernest Callenbach). Ira Šor je pokušao, ne samo da svojim studentima približi utopiju i utopizam kao ideju, već je tokom kursa eksperimentisao sa podelom moći, otvaranjem dijaloga, promenom obrazovnog okruženja i sl. Pristup utopiji na ovom kursu se kretao od individualnog iskustva, preko praktičnog pristupa problemima i izazivanja promene, do identifikovanja globalnih problema i razotkrivanja hegemonih mehanizama, kako na mikro, tako i na makro nivou. Knjiga Ire Šora *Kada studenti imaju moć* u kojoj opisuje kurs „Utopija“ postala je prepoznatljiva i zbog *sibirskog sindroma* kojim autor opisuje povlačenje studenata iz procesa učenja, ali i fizičko povlačenje u najudaljenije uglove učionice (Roberts, 2001).

Gradeći sopstveni pristup radikalnoj pedagogiji, a preko utopije, Ira Šor je doveo u pitanje osnovne principe visokoškolskog obrazovanja koje se gradilo na kompetitivnosti, odustajanja od *Sibiraca*, nepoverenja u iskustvo studenata i njihovu sposobnost da odlučuju, ne samo o sadržaju učenja, već i o ocenjivanju i evaluaciji nastavnog rada iz nedelje u nedelju. Roberts (2001) upravo skeptičnošću prema mogućnosti da studenti mogu da odlučuju o ocenjivanju u svim aspektima potvrđuje da je Šor uzdrmao temelje tradicionalnog visokog obrazovanja koristeći potencijale kako primene utopizma u praksi, tako i inspiracije podučavanjem o utopiji.

Slični pristupi nastavi često se sreću u manjem obimu i pod različitim terminima: futurističke radionice, futurističke autobiografije, i sl. Ideja ovakvog pristupa je da se moguća realnost, na primer kreiranje prototipa nekog uređaja, dodatno promisli kroz alternativne scenarije u budućnosti, kao i njegove moguće društveno-političke posledice (Cheon & Su, 2018;

Love, 2001). Ovaj pristup, takođe sadrži utopijski potencijal, ali on ne mora biti ispoljen. Futurističko mišljenje može biti usmereno samo na unapređenje nekog postojećeg projekta, proizvoda ili ideje, ali može imati i za cilj razmišljanje o revolucioniranju šireg društvenog konteksta.

Važno je napomenuti da je odnos utopije i obrazovanja dosta kompleksan, te da se kreće između mašte i prakse, odnosno imaginarnog i realnog. Zbog toga je neophodno primetiti razliku između utopizma i utopije u obrazovanju. Takođe, neophodno je osvrnuti se na obrazovanje u utopiji za kojim možemo da tragamo u književnim delima, ali i kroz individualno i kolektivno osmišljavanje boljih svetova. Konačno možemo govoriti i o obrazovanju u utopijskim zajednicama poput Twin Ouksa, Aurovila i sl. Obrazovanje u Aurovilu „karakteriše otvorenost sistema i spremnost na eksperimentisanje, dok se rad definiše u suprotnosti sa tržištem, a u jedinstvu sa obrazovanjem, ličnim, ali i kolektivnim-društvenim razvojem“ (Koruga, 2020, str. 74). Kod mnogih utopijskih zajednica obrazovanje čini okosnicu, te ga odlikuje participativnost i otvorenost. Slične principe smo identifikovali i u utopizmu u obrazovanju.

Međutim, Daren Veb (2016) upozorava da možemo napraviti grešku ako se samo oslonimo na realne utopije i utopijske projekte u obrazovanju, koji se suočavaju i rešavaju samo deo problema, a ne govore to čitavom društvenom kontekstu. Veb navodi primere participativnog rukovođenja školom, koja i dalje funkcioniše u kapitalističkoj realnosti, a ne menja je. S druge strane, holistički shvaćena utopija, kao zamišljanje rekonstrukcije i revolucioniranja čitavog društva, postiže obrazovne efekte poput: „otkrivanje nove strukture osećanja, oslobađanja mašte od ograničenja zdravog razuma, generisanja novih rešenja za aktuelne probleme, stvaranja novih obrazaca želje i katalizovanja promene“ (Webb, 2016, str. 442).

Dakle, obrazovanje u utopijskim zajednicama, ali i utopija u obrazovanju, ne smeju odustati od zamišljanja radikalno drugačijeg i boljeg društva, jer vizija i udaljavanje od realnosti, ne samo da će brusiti kritički stav, već će nam pomagati u evaluaciji utopijskih praksi kojima nastojimo da iniciramo aktivno delovanje koje će nas voditi ka promeni. S druge strane utopizam i realne utopije u obrazovnom procesu mogu biti i od pomoći. Ira Šor (1996) opisujući realizaciju kursa „Utopija“, skreće pažnju na činjenicu da su ideje studenata o utopiji, na početku kursa, veoma generičke, opšte, možda čak i naivne i da je često nailazio i na otpor. Potrebno je postepeno uvoditi polaznike u svet imaginarnog, a realne utopije, manji projekti, mogu biti dobar korak ka formulisanju utopijskih vizija koje će poslužiti kao okvir za promišljanje i kreiranje i isprobavanje utopijske realnosti.

#### *4.1. Građenje utopijskog pristupa*

Zasnivanje utopije kao pristupa direktno otvara put ka više oblasti. Jedna od njih je filozofija. Bernštajn (1988) zastupa mišljenje da je utopijski impuls utkan u metafizičku tradiciju u kojoj tragamo za istinom ne dovodeći u pitanje ono što je očigledno, gde se neguje opoziciono mišljenje koje razlikuje dato od onoga što bi trebalo da bude, što pomaže u

rešavanju praktičnih problema, dok utopijski impuls otvara prostor za kritiku (Bernstein, 1988). Drugi pravac delovanja je obrazovni, koji dovodi do lične i društvene transformacije. Kritika je tu svakako početni korak. Levin (Levine, 2009) istražujući interakciju između mozga i društva, ustanovio je da većina ima kapacitet za opseg društvenih interakcija od utopije do distopije – razvijajući tri dimenzije karaktera prema Robertu Kloningeru (Robert Cloninger): samodirektivnost (prihvatanje selfa), kooperativnost (prihvatanje drugih), samotranscedenciju, odnosno prihvatanje prirode.

Jasno je da utopijska pedagogija podrazumeva, ne samo obrazovanje kritičara, već i samosvesne, aktivne mislioce u zajednici. Kritika je ovde proces kao i utopija, što ukazuje na karakteristiku repetitivnosti kojom se obezbeđuje postojanost i trajnost procesa. To bi mogao da bude jedan od načina otelotvorenja utopije, odnosno težnji da se promišljanje relanosti popravljaja, menja ili iznova konstruiše. Ovo zahteva posmatranje polaznika i nastavnika kao aktivnih subjekata kroz čije se interakcije prelamaju društvena kritika i samokritičnost, što kreira uzajaman konstitutivni proces (Coté et al., 2007) stvaranja znanja. Veb, u tekstu u kom kritikuje ideju savremene utopijske pedagogije, poziva na problematizovanje „glasa učenika<sup>7</sup>“, u utopijskoj pedagogiji, pre nego na glorifikovanje istog (Webb, 2013). Žiro i Mek Klaren uzimaju u obzir učenička iskustva koja se analiziraju i ispituju na način koji je istovremeno i kritičan i pozitivan (Giroux & McLaren, 1991). Iako Žiro smatra da utopijski nastavak ima zadatak da mobiliše „konkretne“ vizije koje rezonuju sa iskustvom učenika, problemima, ali i materijalnim uslovima života i istorijskim kontekstom, Veb ovaj pristup utopijskoj pedagogiji vidi kao metod koji je redukovano na postavljanje pitanja, participaciju i dijalog što dovodi do redukovanja utopije na rasparčane obrazovne projekte (Webb, 2013). Zapravo u ovoj polemici stoji još jedan sukob mišljenja o konceptualizaciji utopijske pedagogije koji nas vraća na diskusiju o realnim utopijama u obrazovanju, ali i o značaju dijaloga u kritičkoj pedagogiji.

Evidentno je da su nam utopijski eksperimenti neophodni za kritičko promišljanje realnosti. Upravo implementacijom utopijskih praksi, ili čak vežbi, promišljamo slabosti sistema, ali i predložimo rešenja i otvaramo prostor za primenu znanja proizašlih iz tog procesa, kao i za nastavak učenja i istraživanja. Ishod je u obrazovanju utopijskog mišljenja, uma, utopijskih subjekata, a ne realizacija utopije kroz revoluciju. Iz tog razloga neophodno je integrisati oba pristupa realne i fiktivne utopije, odnosno imaginaciju i praksu. Tamo gde se završava utopija, odnosno u tački realnosti, neophodno je proširiti imaginaciju kako bi smo i prema novo ostvarenoj realnosti, utopijskoj realnosti imali kritički osvrt.

Utopijski metod, kako ga Levitas (2010) definiše, dalje se zasniva na tri aspekta ili modaliteta: arheološki, ontološki i arhitektonski. Prvi podrazumeva sociološku kritiku ideje dobrog društva, ugrađene u određeni politički program, aktuelni proces ili kulturnu ekspresiju utopije, podvrgavajući ih iscrpnoj kritici. Drugi modalitet podrazumeva prvi, uz težnju ka alternativama (Levitas, 2010). On podrazumeva da se utopija tiče subjekata i aktivnih pojedinaca koji čine društvo onako kako je zamišljeno. Konačno da bi mogli da realizujemo promene neophodno je govoriti o alternativnim društvenim institucijama, koje mogu da

---

<sup>7</sup> Daren Web (Webb, 2013) se ovde referiše na „glas učenika“ pošto kritikuje Žirov pristup kritičkoj pedagogiji koji se uglavnom bavio reformom školskog sistema.

isporuče zamišljena dobra (Levitas, 2010). Dakle, nije dovoljno samo da tragamo za značenjem, koncepcijama, funkcijama utopije u prošlosti, nije dovoljno ni da izmaštamo, već je nužno da svemu prethodnom dodamo društvenu infrastrukturu, neophodno je da tokom učenja delove utopije isprobavamo i konstantno nadograđujemo imajući u vidu revolucioniranje čitavog društva, odnosno bolju celinu. Jasno je da su svi ovi elementi neophodni kada govorimo o sociološkoj nauci, a još je očiglednije da su nam svi ovi elementi neophodni za proces učenja s tim da je potrebno pažljivo planirati i organizovati sve elemente imajući u vidu da odrasli već neko vreme nemaju u iskustvu učenje putem imaginacije. Takođe, izvesni okvir budućeg društva može biti suviše različit od njihovog aktuelnog iskustva. Zbog toga je neophodno obezbediti proces koji će se sastojati od jasno definisanih koraka koji će odrasle lagano uvoditi u imaginaciju uz obezbeđivanje primera, informacija i znanja koji će predstavljati pomoćne stepenike za pogled ka utopijskom horizontu.

Kada dodamo kritiku utopiji kao pristupu učenju i obrazovanju odraslih možemo ovaj fenomen definisati kao praksu simultane, neprekidne kritike, ali i stvaranja. „Kritičke utopije ne kritikuju samo ono što postoji, već su eksplicitno samokritične, te nastavljaju ka imanentnoj kritici“ (Firth, 2013, str. 258). Vidimo da je kritika neodvojivi deo savremenog pogleda na utopijsku andragošku praksu. Firth dalje opisuje pedagoške vrednosti kritičke utopije koje ilustruju da je drugačiji svet moguć, te da su te vrednosti utemeljene na autonomiji i nevidljivosti kao osnovama za izgradnju zajednice (Firth, 2013).

Vidimo da ovaj pristup podrazumeva rad sa prošlim iskustvima, znanjima i veštinama. Takođe, centralne tačke utopijskog pristupa podrazumevaju orijentisanost na probleme relevantne za svakodnevni život pojedinca i zajednice. Nedvosmisleno je da ovde možemo govoriti i o pedagoškom pristupu. Naime, to je i neophodno, imajući u vidu da je obrazovanje dece ključno za uspostavljanje drugačijeg društva. Možda iz ove perspektive zvuči utopijski uključivanje dece, njihovih želja i maštanja u reformu školskog sistema i društva, ali taj proces čak ne bismo mogli da okarakterišemo kao utopijski, već kao nužan proces prilagođavanja obrazovanja svima onima koji u njemu i učestvuju.

Ovde je potrebno uzeti u obzir značaj znanja. Jedna komponenta utopijske pedagogije je maštanje, tu svakako ima mesta za dečji um, pogled na svet i iskustvo. Dok je druga komponenta razumevanje društvenog sistema, društvenih tehnologija, odnosa u procesu stvaranja znanja. Da bismo osmišljavali bolje i drugačije društvo, nauku ili obrazovanje potrebno je da poznamo sve elemente koji čine tu konstrukciju. Arhitektonski i arheološki aspekt u utopijskom pristupu su, upravo, spoj akumuliranog znanja i iskustva koji se koriste za stvaranje horizonata budućnosti. Dakle, da bismo bili spremni da utopijski mislimo potrebno je da nam se za to pruži prilika, odnosno da naučimo da želimo, a potom i da se nadamo.

Svakako je bitno da proces obrazovanja utopijskih subjekata počne što ranije, te da pripada i pedagogiji. Imajući u vidu da savremena utopija počiva na ideji kontraobrazovanja (Gur-Ze'ev, 2003) za sada ipak govorimo o kompenzatornoj funkciji obrazovanja, gde je neophodno odrasle naknadno učiti da žele, a potom započeti proces utopijskog mišljenja. Kada govorimo o kompenzatornoj ulozi obrazovanja, zapravo pozivamo pedagogiju u pomoć za ostvarivanje vizije utopijskog obrazovanja. Ovde je ponovo neophodno istaći da je želja bez

znanja i kritičkog mišljenja naivna, te samim tim nerealna. U razvijanju utopijskog mišljenja iskustvo i znanje ključni su faktori za uspješno inoviranje prakse, ličnu transformaciju, poželjnu društvenu infrastrukturu. Konačno procesnost i neprekidnost kako kritičkog tako i utopijskog mišljenja u predstavljenom pristupu pokazuju nam da su ova dva procesa međuzavisna.

Neophodno je osvrnuti se na simultanu upotrebu termina utopijski metod i pristup. U literaturi utopijskih studija, naročito kod Levitas (2010), govori se o utopijskom metodu koji podrazumeva čitav sistem utopijskog mišljenja koji ima i obrazovne efekte. Iz andragoške, odnosno perspektive učenja odraslih ispravnije je govoriti o pristupu imajući u vidu da i ovo istraživanje nastoji da utvrdi delotvornost i efektivnost utopijskog mišljenja na jedan konkretan ishod učenja, a to je kritičko mišljenje. Rut Levitas (2010) kada govori o metodu fokusira se na imaginaciju u sociološkoj nauci, a ne na metodiku nastave. Na osnovu ovog izlaganja utopijski pristup bismo mogli da definišemo kao proces koji *podrazumeva kritičku refleksiju u procesu preispitivanja sadašnjosti i kontinuirane izgradnje alternativa u realno mogućoj budućnosti koja još uvek ne postoji*. Korišćenje utopijske literature, imaginacije, grupnog definisanja svakodnevice u budućnosti poslužiće nam da pozicioniramo utopijsko mišljenje u oblasti učenja odraslih, te da mu tražimo širu primenu i da gradimo obrise novog metoda.

#### 4.2. Od utopijskog metoda do utopijske pedagogije

Utopijske studije nas vode i korak dalje, te ne samo da govore o utopijskom metodu, već konceptualizuju utopijsku pedagogiju. Evidentno je da utopijsko mišljenje ima značaj za pojedinca i društvo. S toga ne iznenađuje da su mnogi nastavnici utopiju koristili kao metod poučavanja. Takvi primeri nam pomažu da dosta apstraktnu filozofiju utopije, kao i njen odnos sa sociološkim i političkim teorijama, lakše operacionalizujemo u kontekstu obrazovanja.

Ira Šor je još 1977. predstavio kurs „Utopija“. Kurs je počinjao vežbanjem analitičkog mišljenja, koje nije samo naučno i racionalno, već je i neposredno, impresionističko i egzistencijalno. Njegove vežbe počinjale su jednostavnim zadacima, studenti su opisivali život i okruženje. Na primer, definisali bi stolicu, potom se bavili društveno-istorijskim aspektima opisanog predmeta, pre svega kroz sopstveno iskustvo; na kraju bi predlagali rekonstrukciju tog iskustva – u ovom slučaju davali opis nove stolice. Na ovaj način su studenti otkrivali da je školski nameštaj dizajniran kako bi disciplinovao telo, ali su i predlagali kako da se ta situacija promeni. Šor (1996) je insistirao na saradnji, vršnjačkoj disciplini i demokratiji. Takođe i na pisanju eseja o svakodnevnom životu, analizi svakodnevice i transformaciji inspirisanoj čitanjem utopijske fikcije, promišljanjem postojećih alternativa, ali i upoznavanjem se sa teorijom utopije (Shor, 1996).

Dvadeset godina kasnije Kreg Hemond u knjizi *Nada, utopija i kreativnost u visokoškolskom obrazovanju* (2017) opisuje detaljan kurikulum, kao i nastavne materijale za izborni predmet Utopijske vizije, za studente treće godine Univerzitetskog centra Blakbrn koledž, u kom operacionalizuje filozofiju Gastona Bačeralda, Ernsta Bloha, teoriju Ronalda Barta i Gi Debora. Hemond se služi ličnim iskustvima, poetikom svakodnevnog života, samorefleksijom kako bi u nastavi obrazovao kreativne utopijske subjekte.

Pomenuti primeri svakako zaslužuju posebnu pažnju i analizu, ali mogu poslužiti i kao okvir za obrazovne intervencije utopijskog karaktera. Dodatno promišljanje predstavljenih programa neophodno je s obzirom da predstavljeni programi nisu više aktuelni. Veb kritikuje Hemnodov pristup argumentom da se olako pretpostavlja da će iskopavanje tragova nade koji se nalaze u kulturnim artefaktima stimulisati radikalne utopijske čežnje, kao i da većina individualnih želja ukazuju na nove utopijske mogućnosti (Webb, 2019). Levitas smatra da je neophodno uzeti u razmatranje imaginaciju i imaginarnu rekonstrukciju društva kao ozbiljno sredstvo borbe za društvenu transformaciju, ali se i slaže da je potrebno uzeti u obzir postojeće alternativne prakse koje nas okružuju (Levitas, 2013). Nije dovoljno da se zadržimo na individualnom koje ćemo kritički promišljati, već je utopijski da zajedničkom kritikom uzmemo u obzir odnos sa budućim boljim društvom. Neophodno je da analitički promislimo o konceptima slobode, jednakosti, ali i da testiramo njihovo funkcionisanje kroz stvaranje mogućih institucija budućnosti.

Cilj utopijske pedagogije za Levisa (2010) je oslobađanje imaginacije za mogućnosti sistemskih promena angažovanjem kognitivnih (kritika sadašnjosti kroz imaginativnu rekonstrukciju budućnosti) i afektivnih (otvaranje mogućnosti za nadu, za želju drugačijeg) funkcija (Lewis, 2010). Utopijska pedagogija nastoji da povrati kolektivnu istoriju marginalizovanih i osiromašenih, koja u isto vreme funkcionise kao forma kritike, ali i popularne vizije (Webb, 2017). Prateći dosadašnju argumentaciju utopijski subjekt možemo definisati kao svaku osobu koja je sposobna da kritički misli i dela anticipirajući na koji način utiče na kolektivno kreiranje novih društvenih projekata koji se približavaju idealu dovršenog čoveka. U ovako definisanom ishodu utopijskog obrazovanja u centar se stavljaju odrasli koji promišljajući i stvarajući buduće svetove grade sopstvene kapacitete za kritiku i kreativnost.

Predstavljeni primeri obrazovnih programa realizovani su u okviru visokog obrazovanja. Pitanje je da li imamo osnova da govorimo o pedagogiji, koja bi podrazumevala ne samo filozofiju, već i čitav sistemski pristup obrazovanju iz utopijske perspektive. Međutim, razumljivo je gde su autori i autorke iz oblasti utopijskih studija pronašli osnovu za formulaciju ovog teorijskog pristupa. To je svakako radikalna pedagogija, koja ne samo da je poslužila kao inspiracija za razvijanje utopijskog pristupa u obrazovanju, već i sama sadrži utopijske elemente u svojoj osnovi i filozofiji. Svakako ima više osnova da govorimo o utopijskoj pedagogiji i andragogiji s obzirom da nam je ona neophodna za uspostavljanje okvira i osnove za saradnju utopijskih studija i obrazovanja.

## 5. DEFINICIJE KRITIČKOG MIŠLJENJA

Za sada postoje teorijski i empirijski obrisi koji ukazuju da možemo govoriti o odnosu utopije i kritičkog mišljenja u kontekstu obrazovanja odraslih. O produbljivanju ovog odnosa, i to iz perspektive utopijske pedagogije i utopijskog pristupa kojima se unapređuje kritičko mišljenje, možemo govoriti samo ako se proširi pogled na kritičko mišljenje. Ovo je posebno neophodno kada ovaj fenomen posmatramo iz perspektive učenja odraslih u kontekstu svakodnevnog života.

Na prvom mestu neophodno je detaljnije elaborirati pojam kritike, koji je od prosvetiteljstva do danas nedvosmisleno povezan sa pitanjima koja se tiču obrazovanja (Biesta & Stams, 2001). Pitanje imaginacije, koju čine otvorene, neizvesne mogućnosti u budućnosti (Tateo, 2020) u odnosu sa realnošću i prošlošću mogu doprineti razvijanju nekih od dispozicija kritičkog mišljenja poput otvorenosti, koja podrazumeva kognitivnu fleksibilnost i toleranciju na divergentne i suprotstavljene perspektive (Quinn et al., 2020). Poseban osvrt u konstelaciji odnosa skupa elemenata koji grade kompleksne relacije između utopijske pedagogije i kritičkog mišljenja možemo locirati u diskusiju o odnosu nade, realnosti i mogućnosti. Mi želimo drugačiji svet, zamišljamo ga, ali da bismo težili ka njegovom otelotvorenju moramo ga porediti sa realnošću. S jedne strane na taj način kritikujemo realnost, ali i kontinuirano kritikujemo, odnosno preispitujemo, naše vizije budućnosti u odnosu na moguće. Upravo se u ovom procesu događa kritičko mišljenje i iz perspektive učenja odraslih ovo je početak procesa koji otvara mogućnost za stvaranje znanja, a jedna od hipoteza ovog rada je da njegovo ponavljanje i uvežbavanje razvija kritičko mišljenje kod odraslih, koje ima ne samo dimenzije dispozicije i veštine, već i aktivnosti, odnosno želje da se kritičko mišljenje koristi u svakodnevnom životu kako bi se uticalo na transformaciju okruženja kroz dijaloški odnos sa osobama koje to okruženje čine.

### 5.1. Kritika i njen značaj za učenje odraslih

Etimologija reči kritika dolazi iz starogrčkog κρίσις, izvedeno od κρίνω, κρίνειν (latinski *iudicium, discrimen*). *Krisis* u starogrčkom ima značenje odluka ili izbor između alternativa, dok se danas ovaj termin tumači kao „sužavanje prostora stvarnih izbora, kritičke refleksije i političkih alternativa“ (Boletsi, 2020, str. 271). *Krinein* ima i značenja odvojiti, razaznati. Ovi termini jasno ukazuju da se radi o veštini logičkog, valjanog prosuđivanja, suda (*judgment*). U *Državi* Platon govori o dijalektici (διαλεκτική) koja se odnosi na metod podrivanja pretpostavki s ciljem razaznavanja prvih principa i istina (Platon, 2013). Kritika kao dijalektika se našla i u slobodnim veštinama koje su činile okosnicu srednjovekovnog obrazovanja, podeljenog na sedam disciplina, a u triviumu pronalazimo dijalektiku (gramatika, dijalektika i retorika) (Laušević, 2021).

Kritika je imala značajno mesto i u prosvetiteljstvu. Emanuel Kant tekstom „Šta je prosvetćenost?“, govori o potrebi da se odrasli oslobode maloletnosti te da budu „rešeni i hrabri da se služe razumom bez ičijeg vođstva“ (Kant, 1999). Na Kanta se nadovezuje Fuko, tekstom

sa istovetnim naslovom sumnjajući da li smo stigli do odraslosti, te nas poziva da pravimo razliku između prosvetiteljstva i humanizma (Foucault, 1984).

Diskusija o tome šta je kritika nije tako jednostavna i jednosmerna. „Jedna od polaznih tačka je sloboda da se nezavisno misli, te ideja da kritika podrazumeva istorijsku analizu i pogled u moguću budućnost u sukobu sa sadašnjošću“ (Koruga, 2023, str. 20). Kritika otvara prostor za susret sa utopijom i imaginarnim u domenu reakcije na ideologiju. Bloh kritiku ideologije vidi kao proces dolaženja do istine, analiziranjem sadašnjosti koja je mistifikovana, naglašavajući da nas kritika vodi samo do polovine prosvetljenosti utemeljujući stav, a ne punu emancipaciju od vladajuće klase (Kellner, 2009). Ovaj pogled na kritiku značajan je iz dva razloga. S jedne strane nam ukazuje na značaj kritike za društvenu promenu, dok s druge strane ta promena biva kreirana kroz kritički odnos prema svakodnevnom životu, što nam omogućava da se kritički stav učvršćuje kroz celoživotni, svakodnevni proces. Kritički stav je prvi korak ka razvijanju kritičkog mišljenja, ali i ispoljavanje utopijskog mišljenja.

Zauzimanje kritičkog stava ili kritičkog pogleda na svet i svakodnevicu možemo smestiti u domen dispozicija kritičkog mišljenja. Kritički stav ili kritički duh Orlović Lovren sa saradnicima (2016) definiše kao „spremnost da se mišljenje instrumentalizuje, da se ima aktivan odnos prema predmetu mišljenja, odnosno problemu koji se rešava i da se deluje autonomno u skladu sa referentnim sistemom vrednosti i univerzalnim etičkim merilima“ (str. 47). Takođe, dalje se naglašava da kritički stav podrazumeva „spremnost za suprotstavljanje autoritetu, odbacivanje utvrđenih normi i redefinisane kriterijuma za procenu“ (Orlović Lovren et al., 2016, str. 47). Ova druga komponenta opisa kritičkog stava je posebno značajna za odnos utopije i kritičkog mišljenja, ali i za učenje odraslih. Pre svega suprotstavljanje autoritetu je prvi korak ka društvenoj promeni i mogućnosti da se osmisli radikalno drugačiji, bolji svet, tj. utopija. A za ovaj posao neophodno je i odbacivanje normi, ali i redefinisane kriterijuma za procenu. Ovo je posebno važno kada imamo odnos prema svakodnevnom životu, koji često podrazumeva *zaglavljenost* u kolotečinu, kao i perpetuiranje dobro uvežbanih navika i rutina. Lefevr (Lefebvre) prihvata Marksovu kritiku idealizma koja je mistifikovana verzija stvarnog života, ali i poziv za spajanjem teorije i prakse kako bi se prevazišao konflikt između ideala i realnosti (Gardiner, 2000). Ovde se mistifikacija ne odnosi na neupitnost mogućnosti za promenom, već na prihvatanje odnosa i realnosti onakvom kakvu smo je zatekli. Zadatak kritike je da raspakuje, da dekonstruiše te odnose, te da osmisli egzistenciju u novoj realnosti.

Posebnu pažnju je potrebno usmeriti i na poziciju kritike u procesu učenja sagledanog iz individualističke perspektive. Mezirov i Brukfeld (prema Despotović, 1997) govore o kritičkoj refleksiji kao procesu specifičnom za odrasle učenike, koji imaju sposobnost reinterpretacije, rekonstrukcije ili potpune transformacije prethodno naučenog, zatim, kao putu ka zrelosti i emancipaciji. S druge strane „da bi se rešila napetost koju su stvorile nove, značajne i nedosledne informacije, pojedinac može izabrati da kreira ili da dopuni nove strukture postojećim kako bi se postigla lažna konzistentnost ili neka vrsta lažnog saglasja (Bulajić, 2013, str. 15)“. S toga možemo govoriti i o negativnoj, neadaptivnoj funkciji prethodno naučenog, odnosno maladaptivnoj transformaciji (Bulajić, 2013). Ovo je posebno značajno s obzirom na to da utopijskom sadržaju možemo pristupati nekritički i uz odbrambene mehanizme, naročito



ako nam je teško da se suočimo i da prihvatimo kontekst koji počiva na radikalno drugačijim vrednostima i postulatima u odnosu na naše dosadašnje znanje i iskustvo.

U kasnijim istraživanjima i sopstvenom procesu refleksije Brookfield definiše radikalizovanu kritičnost kao integraciju dva pristupa obrazovanju i učenju odraslih, a to su afrocentričnost i kritička teorija, koji se susreću u domenu vrednosti zajednice za učenje odraslih, koja podrazumeva međuzavisnost i kolektivnu akciju, te se nalaze u preseku afričke epistemologije i zapadnih političkih pokreta i (sub)kultura, koje su često marginalizovane (Brookfield, 2003). Ovaj pristup kritici nas vraća na radikalnu pedagogiju i pozicionira učenje odraslih u središte emancipatorskih pokreta, pred kojima se tek nalazi dug put otvaranja ka drugačijim epistemologijama. Taj put koji mora početi kritikom nas samih. Naš prvi korak treba da bude osveščivanje nasledenih privilegija koje uzimamo zdravo za gotovo i ne primećujemo da nas to sprečava da učimo i uvažavamo različite pristupe znanju i saznavanju.

## *5.2. Kritičko mišljenje kod odraslih*

Kritičko mišljenje je čest termin kada govorimo o visokom obrazovanju, ali neretko se upotrebljava i u kolokvijalnom govoru. S jedne strane kritičko mišljenje je neizostavan ishod obrazovanja, dok je s druge strane nezaobilazna veština u svakodnevnom životu. Upravo ove činjenice definisanje ovog pojma čine kompleksnim. Imajući u vidu da se radi o procesu učenja kako bi se stekla veština, definicije zavise od konteksta koji se odnosi na sadržaj i šire društveno okruženje. Na primer iz perspektive američkih univerziteta i korporacija, govori se o prediktoru uspeha za učenje, adekvatno snalaženje u novim situacijama, brzo zaključivanje, efikasno rešavanje problema, i sl. To ukazuje na činjenicu da govorimo o veštini, ali i nečemu mnogo kompleksnijem. Da bi predikovali uspeh u obrazovanju i radu nije dovoljno samo proveriti da li kandidat poseduje i u kojoj meri određenu veštinu, već je potrebno ispitati koliko je spreman da je koristi. Upravo spremnost za kritičko mišljenje možemo ispitivati preko dispozicija koje čine uslov za sticanje, pa i efikasno korišćenje veštine kritičkog mišljenja. Kritičko mišljenje možemo definisati s obzirom na utilitaristički karakter da se sticanjem te sposobnosti obezbedi dobrobit za pojedinca kroz efikasnost na radu ili u obrazovanju. Iz perspektive obrazovnih institucija i poslovnih organizacije kritičko mišljenje se koristi pri odabiru pojedinaca koji će efikasnije obavljati svoju poslovnu ili obrazovnu ulogu. Posebno mesto danas zauzima pitanje kritičkog mišljenja u svakodnevnom životu. Svedoci smo izuzetnog problema, širenja teorija zavere i lažnih vesti koje utiču podjednako na mlade i odrasle. Novija istraživanja pokazuju da je ovaj odnos kompleksan, ali da sposobnost kritičkog mišljenja u kontekstu argumentacije negativno korelira sa verovanjem u teorije zavere, dok značajan odnos između samoprocene kritičkog mišljenja i verovanja u teorije zavere nije identifikovan (Lantian et al., 2021).

Kritičko mišljenje iz andragoške perspektive je nedovoljno istraženo. Definicije kritičkog mišljenja koje se odnose na odrasle, naročito na domen svakodnevnog života, moraju biti dosta široko postavljene te obuhvatati i elemente kritike, imaginacije, šireg društvenog konteksta, ali i nezaobilazne kognitivne sposobnosti. Odgovor na pitanje šta je kritičko mišljenje često se izjednačava sa odgovorom na pitanje – šta je dobro mišljenje. Prvo se u

filozofiji otvorilo pitanje šta je kritika i ko je dobar kritičar, a od osamdesetih i devedesetih godina prošlog veka, naročito u SAD-u, obrazovanju je ponuđen „novi cilj – obrazovati mlade da valjano misle – efektivno, kritički i kreativno; umesto da im prenosimo znanje, bolje da ih učimo da identifikuju, koriste, kritikuju i stvaraju znanje, jednom rečju da misle“ (Harpaz, 2015, str. 29). Evidentno je da je kritičko mišljenje postalo neizbežan ishod formalnog obrazovanja na svim nivoima. Nameće se pitanje kako odrasli razvijaju i unapređuju kritičko mišljenje nakon završenog formalnog obrazovanja. Da li je, u tom slučaju, opravdano za odrasle organizovati kurseve kritičkog mišljenja? Da li možemo da naučimo kritičko mišljenje na kursu, koliko traju takvi programi, odakle se crpi sadržaj za njih? Da li je kritičko mišljenje relativno trajna promena? Da li primena kritičkog mišljenja zavisi od konteksta? Odgovore na ova pitanja možemo dobiti u traganju za definicijom kritičkog mišljenja koja bi odgovarala principima učenja odraslih imajući u vidu značaj i razlike informativnog i transformativnog učenja (Kegan, 2018) za svakodnevni život, koji se sastoji od demonstriranja konkretnih veština, donošenja odluka do učestvovanja u životu užih i širih zajednica.

Džon Džui je definišući naučni stav uma kao obrazovni cilj formulisao definiciju reflektivnog mišljenja kao „aktivno, istrajno i pažljivo razmatranje verovanja ili bilo koje forme znanja u svetlu pretpostavki koji to verovanje podržavaju, kao i daljih zaključaka kojima se teži“ (Dewey, 1910, str. 6). Ono što nam Džui govori ovom definicijom jeste da su bitni razlozi za verovanje, kao i implikacije našeg verovanja (Fischer, 2011). Sličnu definiciju pronalazimo i kod Enisa koji kritičko mišljenje vidi kao „racionalno, reflektivno mišljenje usmereno na odlučivanje čemu da verujemo ili šta da činimo“ (Ennis, 1989, str. 10). Ovo je revidirana definicija koju je Enis dopunio smatrajući da nije dovoljno samo ispravno procenjivati iskaze (Ennis, 1962), već da je pored veštine kritičkog mišljenja neophodno posedovati sklonost za upotrebu tih veština. Teorije kritičkog mišljenja mogu se predstaviti i s obzirom na utopijske predstave šta je dobar kritički mislilac, koje su proizašle iz tri pristupa razvijanju kritičkog mišljenja: pristup zasnovan na veštinama, dispozicioni pristup i pristup zasnovan na razumevanju (Harpaz, 2015). Ova podela utemeljena je na ideji da je obrazovanje ideološki epistemčki sistem koji se sastoji od četiri komponente: utopije (ideje idealnog sveta), dijagnoze (opis realnog sveta), strategije (način transformacije realnog sveta u idealan) i kolektiva (socijalne grupe koje će implementirati ideologiju) (Harpaz, 2015). Ovaj teorijsko-analitički okvir može pomoći da se uoči multidimenzionalnost postojećih koncepcija kritičkog mišljenja. Često je više ideologija istovremeno uključeno u pojedine koncepcije kritičkog mišljenja. Ideologija zasnovana na veštinama odnosi se na ideji da se kritičko mišljenje uvežbava i temelji na usvajanju i primeni preciznih misaonih procedura, te je sticanje te sposobnosti karakteristično za školski kontekst. Enisova početna definicija se uklapa u ideologiju zasnovanu na veštinama, dok se njegova dopunjena definicija proteže i na dispozicioni pristup.

Dispozicije kritičkog mišljenja predstavljaju navike, odnosno karakteristike uma za dobro mišljenje. Ričard Pol i Linda Elder (2014) navode devet vrlina disciplinovanog uma: intelektualna autonomija, empatija, integritet, odmerenost, hrabrost, poštenje, istrajnost, poverenje u razum, osećaj za pravdu. Fazon idealnog kritičkog mislioca opisuje kao uobičajeno radoznalog, dobro obaveštenog, razumnog, otvorenog, fleksibilnog, pravednog u proceni, iskrenog u suočavanju sa ličnim predrasudama, razboritog u donošenju sudova, voljnog da se preispituje (Facione, 1990). Ako predstavljene vrline, odnosno osobine, omogućavaju kritičko

mišljenje, nameće se zaključak da ga njihovo odsustvo onemogućava. Međutim, ovaj odnos nije tako jednostavan. Spremnost za kritičko mišljenje zavisi od kognitivnog razvoja. Kuhn (Kuhn, 1999) smatra da neke osobe ostanu zaglavljene u multiploj epistemološkoj poziciji, gde preovlađuje u potpunosti subjektivan pogled na svet za razliku od metasaznajne epistemološke pozicije koja omogućava balans između subjektivnog i objektivnog pogleda na svet gde se uvažavaju mnogobrojne reprezentacije stvarnosti. Tejer Bejkon (1992) smatra da se odvajanjem sopstva od predmeta mišljenja dovodi do gubitka veze sa unutrašnjim glasom, koji je izražen kod žena. Belenki i saradnice (1998) u kvalitativnoj studiji opisale su kognitivni razvoj žena koji prolazi od faze ćutanja do konstruisanog znanja. Razlike između nivoa razvoja ženske spoznaje ukazuju da rod i klasa značajno utiču na odnos prema znanju, a posredno i prema kritičkom mišljenju.

Konačno ideologija zasnovana na razumevanju oslanja se na konstruktivističku teoriju učenja, te usku vezu između mišljenja i znanja, s obzirom da je mišljenje fleksibilnije kada se razume sadržaj (Harpaz, 2015). Mekpek (1981) zauzima specifičnu poziciju u definisanju kritičkog mišljenja zastupajući ideju da je razmišljanje uvek povezano sa određenim sadržajem. Despotović (1997) kritičko mišljenje definiše kao „proces i pokušaj integracije sadržaja i informacija u postojeću strukturu znanja i iskustava ili proces dezintegracije i istovremene transformacije postojeće strukture znanja i iskustva, u celini ili samo delimično, pod uticajem novih informacija i sadržaja“ (str. 173). Konstrukcija znanja je u centru ove definicije. Iz ove perspektive idealan mislilac je obrazovan, motivisan za celoživotno učenje, samousmeren učenik i sl. Utopijsko i kritičko mišljenje mogu efikasno da se razvijaju samo uz pokušaj da se kreira novo znanje, što prethodno podrazumeva učenje konkretnog sadržaja. Utopija u ovom procesu služi da inovira znanje i praksu zalažući se za promenu konteksta.

U obrazovanju odraslih kritičko mišljenje se posmatra kao misaoni proces, utemeljen u kritičkoj teoriji i filozofiji obrazovanja, koji podrazumeva i kritičku akciju u vidu pažljivih i blagovremenih intervencija (Merriam & Bierema, 2014). Pešić kao konačni smisao kritičkog mišljenja vidi „u suštinskom preispitivanju postojećih uslova življenja i ostvarivanju većih sloboda, stvarne autonomije i stvaralačke individualnosti čoveka“ (Pešić, 2011). U potrazi za slobodom neophodno je redefinisati kritičko mišljenje. Tejer Bejkon (1998) nudi termin *konstruktivno mišljenje* koje počiva na ideji da je mišljenje društveno konstruisano, gde je znanje lično i javno, a imaginacija i emocije nam pomažu na putu učenja i stvaranju novog znanja omogućavajući da pređemo barijere i otvorimo se za nove mogućnosti. Radikalna posvećenost otvorenosti, imaginacija i participacija, odnosno zajednica koja uči, za bel huks su u centru obrazovanja za (razvoj) kritičkog mišljenja (hooks, 2010). Brukfeld (2005) u knjizi *Snaga kritičke teorije za učenje i nastavu odraslih (The Power of Critical Theory for Adult Learning and Teaching)* kritičko mišljenje sagledava iz perspektive kritičke teorije u želji da kritiku vrati u domen kritičkog mišljenja, a gde su utopijske spekulacije i empirijska istraživanja povezane s obzirom na to da kritika postojećih društvenih, političkih i ekonomski uslova zavisi od zamišljenih formi alternativnog društva (Brookfield, 2005). Dalje, Brukfeld ističe da je kritičko mišljenje u srcu svakog ko radi u obrazovanju odraslih s obzirom da participativna demokratija podrazumeva građane i građanke koji imaju kapacitet da dovedu u pitanje akcije, opravdanje i odlučivanje političkih lidera, kao i da zamisle alternative koje su više fer i koje više saosećaju sa aktuelnim strukturama i moralom (Brookfield, 1997). Dakle, prema ovom autoru

kritičko mišljene podrazumeva izgradnju, očuvanje i unapređenje demokratskih procesa u društvu. Konačno Brookfield preispituje mogućnost integracije analitičke filozofije u domen kritičkog mišljenja utemeljenog u kritičkoj teoriji kako bi se prepoznali, otkrivali i razumeli jezički trikovi koje koriste demagozi i propagandisti (Brookfield, 2015).

Dijego Fuzaro (2020) upozorava da živimo u doba dominacije jednomišlja masovnog konsenzusa, koje negira mogućnost korenitih promena i ideje da nešto možemo da unapredimo, da poboljšamo. Ovaj autor ukazuje na to da je danas kritika sadašnjosti nemoguća, a do toga je došlo „neprestanom demonizacijom utopijskog mišljenja, principa nade, okrivljujući ih da su proizvele neoprostiva zla iz čega proizilazi mirenje sa aktuelnom stvarnošću, koja nije savršena ali je svakako bolja od nekadašnjih užasa“ (Fuzaro, 2020, str. 58). Konačno Fuzaro nas upozorava da su danas kritika i neslaganje postali sredstvo za jačanje dominantne pozicije, kritikujući sve što zapravo utvrđuje tu poziciju i samim tim onemogućuje promenu (Fuzaro, 2020).

Iako je kritika prisutna, ne znači da radi u interesu većine, kao i da poseduje emancipujući potencijal. Takođe, odnos kritike sadašnjosti zavisi od našeg odnosa prema budućnosti i razumevanja prošlosti, odnosno od pozicije spram utopije. Mogli bismo odnos utopije i kritičkog mišljenja upravo smestiti u želju za promenom, odnosno na sposobnost da se prepoznaju hegemonie pretpostavke, ali i da se bude spreman na delovanje zasnovano na proverenim informacijama, utemeljnom znanju, ali i na otvorenosti za preispitivanje akcija koje se preduzimaju.

### *5.3. Kritičko mišljenje i imaginacija*

Posebno mesto u odnosu kritičkog mišljenja i društva, a samim tim i utopije kojom se kreiraju i promišljaju vizije dobrog društva, zauzima razumevanje pojma imaginacija. Tateo (2020) ukazuje na „generativnu sposobnost procesa imaginacije u proizvodnji bogatijih formi znanja, razumevanja, ideja, hipoteza, intuicije, anticipiranja i simulacija o sebi i svetu uključujući iskustva iz bliskog vremena, ali i udaljenog vremena i prostora“ (str. 5). Tateo (2020) smešta imaginaciju u domen viših kognitivnih procesa, gde se pozicionira i kritičko mišljenje. Takođe, ovaj autor ukazuje na značaj imaginacije za komunikaciju sadašnjosti i budućnosti, što je pitanje koje je u centru diskusija o utopiji, i još konkretnije, realnih utopija. Imaginacija je značajna za proces kritičkog mišljenja u domenu motivacije za učenje, razvijanje kreativnosti i inovacija, te osnaživanja da se aktivira akciona komponenta kritičkog mišljenja, na primer da se uči i nastavi sa kritičkim mišljenjem kroz aktivno eksperimentisanje kako u nauci, tako i u radu u kontekstu svakodnevnog života.

Pol (1993) smatra da su kreativno i kritičko mišljenje neodvojivi. Svaki put kada učimo nešto novo pokušavamo da kreiramo „privremeni logički sistem“ (str. 27), koji ćemo kasnije dodatno promišljati i procenjivati kako budemo sticali znanje. Recimo kada učimo istoriju možemo koristiti logiku jedne ekonomske krize, kako bismo razumeli (Paul, 1993) ili lakše učili o drugoj. Imaginacija omogućava kreativno i kritičko mišljenje u svakodnevnom životu. Kada čujemo neki zvuk, a ne znamo koji je njegov izvor, zamišljamo šta bi to moglo biti i izvodimo

zaključke na osnovu dostupnog znanja, te odlučujemo kako da reagujemo u toj situaciji (Paul, 1993). Kada zamišljamo utopiju takođe kreiramo neku logiku, koja kasnije biva podvrgnuta proverama, a potom i unapređena, odnosno doručena. Kada kreiramo neko znanje, planiramo akciju, stvaramo, i taj proces dobija kritički karakter ako smo u stanju da anticipiramo posledice procesa i akcija. Utopija nam ovde služi kao kritički okvir za kreiranje znanja. Tako valja da utopija prati „gramatiku metafizičkog mišljenja, koja predstavlja položaj napetosti između onoga što se čini datim i onoga za šta se tvrdi da je od suštinskog značaja“ (Bernstein, 1988, str. 273). Kako u utopijsko, tako je metafizika utkana i u kritičko mišljenje naročito kada govorimo o idealu dobrog mišljenja i mislioca ili procesu mišljenja o mišljenju. A da bi rezultati tog mišljenja bili inovativni, te da bi doprinosili razvoju znanja i unapređenju života neophodno je imati na umu neki utopijski okvir. Imaginacija je neophodan, ali nije dovoljan uslov za razumevanje nečeg novog (Tateo, 2020, str. 41). Upravo iz tog razloga možemo tragati za odnosom kritičkog i utopijskog mišljenja, a ne za uticajem jednog na drugo. Samo kada utopijsko i kritičko mišljenje deluju zajedno mogu razvijati dobro mišljenje, motivisati na dalje učenje i stvaranje novog znanja koje će doprineti kreiranju boljeg sveta.

#### 5.4. Definicija kritičkog mišljenja

Za potrebe ovog istraživanja, a na osnovu predstavljene diskusije definiciju kritičkog mišljenja neophodno je sagledati iz tri perspektive. Na prvom mestu potrebno je uzeti u obzir dispozicioni pristup, te imati na umu koje osobine, stavovi i vrednosti čine kritičkog mislioca. Takođe, iz filozofske perspektive možemo govoriti o profilu kritičara, dok iz obrazovne govorimo o spremnosti da se zauzme *kritički stav*. Druga dimenzija kritičkog mišljenja odnosi se na samu veštinu, odnosno sposobnost da se *misli ispravno*. To podrazumeva set logičkih procedura za procenu, ali i formiranje argumenata. Neophodno je naglasiti da ovaj proces zahteva učenje, odnosno sticanje veštine kritičkog mišljenja uz usvajanje specifičnog znanja. Konačno treći element definicije odnosi se na sposobnost *kritičke refleksije*, tj. kritičkog promišljanja kritičkog mišljenja koje podrazumeva spremnost na akciju, kao i procenu samoeфикаsnosti spram sopstvenog načina mišljenja.

Samo kritičko mišljenje možemo definisati iz metafizičke pozicije, kao mišljenje o mišljenju. Međutim, rezultate kritičkog mišljenja neophodno je dodatno evaluirati kako bi se donele dalje odluke šta činiti sa novim uvidima. Kao i utopijsko mišljenje tako i kritičko ima zadatak da inicira društvenu promenu, bilo u ideološko političkom, bilo u naučnom, praktičkom ili stvaralačko-kreativnom smislu. Kinšelo (Kincheloe, 2000) razlikuje nekritičko i kritičko mišljenje, odnosno hiperracionalizovano, mišljenje redukovano na set mikroloških veština kojima se promovise forma proceduralnog znanja, dok s druge strane imamo emancipatornu praksu slobodnog uma, kritičke svesti i slobodnog društva. Kinšelo (2000) se zalaže za upotrebu termina sociokognicija, kojim bi se uvažili socioekonomski i politički aspekti psihološkog poimanja mišljenja. Na osnovu predstavljenog teorijskog okvira možemo izvesti sledeću definiciju kritičkog mišljenja.

**Kritičko mišljenje je metakognitivna sposobnost i spremnost da se zauzme kritički stav, formulišu argumenti, kritički preispituje i rekonstruiše znanje i iskustvo sa ciljem lične i društvene promene za dobrobit zajednice.**

Ovako postavljena definicija kritičkog mišljenja na prvom mestu podrazumeva postojanje i razvijanje dispozicija kritičkog mišljenja, koje su u vezi sa veštinom argumentovanog razmišljanja, a potom i kritičkog preispitivanja postojećeg znanja i iskustva. Takođe, kritičko mišljenje se za potrebe ovog istraživanja posmatra kao proces i sastavni deo učenja, rekonstrukcije i proizvodnje znanja. Konačno kritičko mišljenje se vidi kao osnovna veština za život u demokratskom društvu. Celoživotni proces unapređenja kritičkog mišljenja doprinosi unapređenju demokratskih procesa kojima se doprinosi razvijanje slobodnih individua sa visokim stepenom kritičke svesti.

### *5.5. Kako se stiče kritičko mišljenje?*

Za odgovorom na pitanje kako se stiče kritičko mišljenje još uvek se traga. O kompleksnosti razvijanja kritičkog mišljenja govori i činjenica da je ovaj proces determinisan, kako karakteristikama polaznika, tako i teorijskim pristupima, te postojećim testovima i iskustvima iz prakse. Posmatrajući kritičko mišljenje u društvenom kontekstu, te insistirajući na primeni stečenih sposobnosti i razvijenosti dispozicija kritičkog mišljenja za potrebe svakodnevnog života u demokratskom društvu, neophodno je na prvom mestu sagledati dijaloške pristupe u učenju ove sposobnosti. Postavljanje pitanja je osnova za učenje koja otvara prostor za dijalog. Freire i Šor (1987) dijalog ne posmatraju samo kao tehniku za unapređenje kognitivnih sposobnosti, već i kao način na koji se kreira znanje. Samim procesom učenja, transformišu se odnosi u učionici i podiže se svest o odnosima u širem društvenom kontekstu (Shor & Freire, 1987). Razumevanje dijaloga i dijaloškog pristupa učenju otvara prostor za uvežbavanje formulisanja kritičkog stava kroz kritičku transformaciju samog konteksta u kom se uči. Učenje kritičkog mišljenja umnogome zavisi od odnosa nastavnika i učenika. Sokrat je redefinisao taj odnos dajući prednost saznavanju, postavljajući pitanja i navodeći svoje učenike da *otkrivaju* znanje *dobrim* mišljenjem. Sigel (1979) *Sokratsku metodu* smešta u domen kognitivnog razvoja s obzirom da aktivira reprezentativno mišljenje dajući mu oblik i smer. S jedne strane imamo metod koji unapređuje sposobnosti dobrog mišljenja, dok s druge strane imamo nastavnika koji kritičkom refleksijom sopstvene prakse razotkriva odnose moći i hegemoniju kako bismo pretpostavke koje imamo o učenju odraslih mogli da dovedemo u pitanje zajedno sa grupom koja uči, uvažavajući njene specifičnosti (Brookfield, 2017).

Djuijeva *Laboratorijska škola* primer je pokušaja reformisanja i inoviranja obrazovnog sistema koji će negovati kritičko mišljenje i unaprediti demokratske procese u zajednicama. Djuijeva osnovna škola temeljila se na konstruktivističkoj psihologiji i konceptima samoaktivnosti i samokreacije; aktivnost, radoznalost i iskustvo bili su osnova za učenje (Knoll, 2014). Metju i Edwards (Mayhew & Edwards, 1936) izveštavaju da su prateći decu koja su pohađala Djuijevu školu uočili da su te osobe emocionalno stabilne, samopouzdanе i nepokolebljive u rešavanju svakodnevnih problema, te da uz pozitivno oblikovane radne navike za njih ne postoji obeshrabrenje. Djuijeva filozofija znanja inspirisala je mnoge pokrete,

poput feminističkih, potom andragoge, centre za obrazovanje odraslih koji veruju u njegovu ideju primene naučne metode na društvene probleme, koja podrazumeva eksperimentisanje sa kritičkom inteligencijom, aktivnu participaciju u stvaranju mogućih demokratskih alternativa svakodnevnog života (McKenna, 2001). Rezultati meta-studije (Abrami et al., 2008) koja se bavila strategijama podučavanja kritičkog mišljenja pokazuju da se veštine kritičkog mišljenja najefikasnije stiču dijaloškom metodom u situacijama kada nastavnik vodi grupnu diskusiju ili se diskusija vodi na nivou čitavog odeljenja, takođe dobri rezultati se ostvaruju primenom rešavanja autentičnih problema, kao i primenjivanjem metode igranja uloga. Zanimljiv je nalaz da mentorstvo daje dobre rezultate u sticanju veština kritičkog mišljenja kada se primenjuje uz dijalog i autentične instrukcije poput rešavanja studija slučaja, realnih problema i sl. (Abrami et al., 2008). Rezultati ove meta-studije ukazuju na činjenicu da je razvijanje kritičkog mišljenja efikasno kada se odvija u grupi. Takođe, jasno je da nastavnici imaju ključnu ulogu u razvijanju kritičkog mišljenja. Ovi nalazi ukazuju da je razvijanje kritičkog mišljenja neodvojivo od grupe, što odgovara svakodnevnoj primeni ove veštine gde se analiziraju tuđi i sopstveni argumenti, kako bi se formulisali novi. U opisanom procesu uglavnom počinje proces učenja, odnosno dovođenjem u pitanje sopstvenih argumenata otvara se prostor da se ojačaju ili formulišu novi, traganjem za činjenicama i znanjem.

Drugi značajan faktor za razvijanje kritičkog mišljenja je vreme. Meta-analize (Niu et al., 2013) pokazuju da ne dolazi do značajnijih promena nakon kratkih intervencija, na primer radionica ili programa koji traju nekoliko nedelja, te da se promene kod polaznika uočavaju tek kod programa dužih od 12 nedelja, naročito u formalnom obrazovanju. Posebno mesto u razvijanju kritičkog mišljenja ima razumevanje kritičkog mišljenja kao opšte veštine ili veštine zavisne od konteksta, odnosno znanja. Meta-analiza eksplicitnih instrukcija za razvijanje kritičkog mišljenja, Bangert-Drowns i Bankert (1990) ukazuje da najviše efekta imaju programi koji su usmereni na učenje pragmatičnih veština rezonovanja u odnosu na poučavanje samo formalne logike, kao i da nema značajnih razlika kada se razvijanje kritičkog mišljenja stiče u okviru programa specifičnog sadržaja u odnosu na programe koji se odnose samo na razvijanje kritičkog mišljenja.

Neophodno je osvrnuti se na još jednu meta-analizu koja se bavila učenjem kritičkog mišljenja u kontekstu visokog obrazovanja, a odnosila se na istraživanje uticaja problemskog učenja na efikasnost obrazovne intervencije za kritičko mišljenje, kako veština tako i dispozicija (Liu & Pásztor, 2022). Ova studija uzela je u obzir 50 relevantnih empirijskih istraživanja u periodu od 2000. do 2021., a zaključci govore da zrelost učenika, nacionalnost, tip uzorka, vrsta nastave i veličina grupe utiču na efekte učenja kritičkog mišljenja, naime rezultati ukazuju da su efekti intervencije za starije, zapadne studente, randomizovane uzorke, onlajn nastavu i grupe sa manje od šest osoba bolji, dok je kratkoročna intervencija neefikasna (Liu & Pásztor, 2022). Za dispozicije kritičkog mišljenja značajni su faktori tip uzorka, vrsta nastave, disciplina i trajanje intervencije, te su jači efekti ispoljavani u slučaju randomizovanih uzoraka, onlajn nastave, ciljne grupe studenata medicine i srednjoročne intervencije (Liu & Pásztor, 2022). Ova meta-studija je značajna s obzirom da ukazuje na kompleksnost modelovanja kritičkog mišljenja, te mnoštva faktora koji mogu uticati na uspešnost intervencije. Autori (Liu & Pásztor, 2022) naglašavaju da je potrebno još istraživanja naročito u domenu primene različitih strategija učenja kritičkog mišljenja, što je i predmet ovog istraživanja.

Rezultati meta-analiza značajni su za istraživanje, ali i bavljenje kritičkim mišljenjem u praksi naročito kada planiramo obrazovne intervencije koje će za ishod imati unapređenje kritičkog mišljenja. Detaljniji uvid u specifičnosti učenja kritičkog mišljenja mogu nam ponuditi i određene eksperimentalne studije. U istraživanju odnosa veština i dispozicija kritičkog mišljenja, gde je korišćena sokratska metoda šest kategorija pitanja (pitanja o pitanju, pitanja o perspektivama i gledištima, implikacijama i posledicama, razlozima i činjenicama, pretpostavkama i pojašnjavajuća pitanja) potvrđena je povezanost ove dve dimenzije kritičkog mišljenja s tim da unapređenje nivoa dispozicija ne dovodi do unapređenja nivoa veština. Obrazovna intervencija unapredila je i nivo veština i nivo dispozicija, a unapređenje veština motiviše dispozicioni karakter kritičkog mišljenja (Yang & Chou, 2008).

Istraživanje (Bell & Look, 2015) indukuje da studenti sa višim skorom na skali dispozicija kritičkog mišljenja postižu bolje ishode učenja kada se preimenuju biznis simulacije zahvaljujući diskusijama i povratnim informacijama na kraju procesa učenja. Ovaj nalaz ukazuje da je proces grupne refleksije na proces i evaluiranja znanja značajan koliko i sam proces učenja.

Ono što mogu biti ograničenja primene rezultata predstavljenih istraživanja je kontekst u kom se uglavnom istražuje kritičko mišljenje, a to je formalno obrazovanje uglavnom na srednjoškolskom i univerzitetskom nivou. Za potrebe istraživanja kritičkog mišljenja u oblasti obrazovanja odraslih, neophodno je osvrnuti se na specifičnosti odraslih učenika, te filozofije obrazovanja odraslih. Pitanje kritičkog mišljenja kod odraslih i u obrazovanju odraslih može se posmatrati iz perspektive filozofije celoživotnog učenja. Argumenti predstavljeni u diskusiji o strategijama učenja kritičkog mišljenja potvrđuju da se radi o veštini i dispozicijama koje se stiču, ali i održavaju tokom čitavog života. Celoživotni učenici se odlikuju dvema karakteristikama koje mogu biti primenjive na unapređivanje kritičkog mišljenja, a to su samomotivisanost i metakognitivne sposobnosti (Green, 2015). Uvođenje koncepta celoživotnog učenja valja razumeti kao podsticaj za unapređivanje kritičkog mišljenja, a nikako kao prebacivanje odgovornosti na polaznike za još jedan ishod učenja koji je neophodan za uspešno pozicioniranje na tržištu rada.

Konačno, neophodno je postaviti pitanje koja teorija učenja je pogodna za razvijanje kritičkog mišljenja kod odraslih. Na osnovu dosadašnjeg izlaganja mogao bi se formulirati stav da je kritičko mišljenje kod odraslih neophodno razvijati uz učenje konkretnih znanja i veština, te ga uvežbavati na primerima primenljivim u situacijama iz svakodnevnog života. Uzimajući ovo u obzir, iskustveno učenje je predstavljalo osnovu za planiranje obrazovne intervencije učenja kritičkog mišljenja kod odraslih. Za potrebe ovog rada kao osnovu za kreiranje obrazovne intervencije korišćena je definicija učenja Pitera Džarvisa (2018)

„gde je ljudsko učenje kombinacija procesa tokom čitavog života u kojima cela osoba – telo i um – doživljavaju društvene situacije i sadržaje koji se potom transformišu kognitivno, emocionalno ili praktično, ali i integrišu u biografiju svake osobe kako bi se obezbedila konstanta promena (ili još iskusnija) osoba“ (str. 19).



Ovako postavljena definicija ukazuje na neophodnost dijaloga individue i društva, te smeštanje učenja u određeni društveni kontekst. Prema Džarvisu (2018) učenje počinje i nastavlja se konstantnim odvajanjem (*disjuncture*), odnosno refleksijom na iskustvo koje se potom uklapa u značenja koja nam obezbeđuje društvo, kultura i svakodnevni život. U slučaju ovog istraživanja odvajanje se dešavalo prilikom zamišljanja budućih alternativa aktuelnom društvu i životu, što nas je vodilo ka kritičkoj refleksiji aktuelnog iskustva i pokušaju da se budućnost približi realnom kroz preispitivanje mogućnosti. Pored Džarvisove definicije učenja za kreiranje obrazovne intervencije koja ima utopijski karakter, ali i elemente sticanja kritičkog mišljenja neophodno je osvrnuti se na kritičku pedagogiju i transformativnu funkciju obrazovanja iz perspektive društvene transformacije. Pored dijaloškog pristupa nastavi, neophodno je u intervenciju integrisati i pristup koji doprinosi formiranju kritičke svesti, a koji podrazumeva drastično preispitivanje odnosa polaznika i nastavnika, kao i model postavljanja problema gde se kritički preispituje postojanje, svet u kome učimo i radimo, koji nije dat, statičan i nepromenljiv (Hoppe, 2011). Konačno pored refleksivnosti i kritičnosti nastavnika, ali i istraživača kritičkog mišljenja valja se rukovoditi osloncima u modelovanju kritičkog mišljenja koje predlažu Orlović Lovren i saradnici (2016):

*„1. Perspektiva onih koji uče: za dobar izbor strategije i vođenje procesa poučavanja koje podstiče kritičko mišljenje neophodno je poznavati karakteristike odraslih kao onih koji uče i imati uvid u njihov doživljaj sadržaja i načina rada; 2. Načelo kontekstualnosti: podsticaji razvoju kritičkog mišljenja uslovljeni su određenim sadržajem, predznanjima, stimulativnom klimom u grupi i instituciji, kao i socijalno-kulturnim miljeom u kome se poučavanje odvija; 3. Načelo angažovanosti: aktivnost svih aktera u poučavanju i raznovrsnost metoda, tehnika i vidova učenja – poučavanja, doprinose uspešnoj primeni i negovanju kritičkog mišljenja; 4. Načelo multiperspektivnosti: suočavanje različitih naučno zasnovanih i iskustvenih uvida u jedan problem pogoduje razvoju multiperspektivnosti kao važne dimenzije kritičkog mišljenja; 5. Načelo refleksivnosti: razvoj i praktikovanje metakognicije nastavnika podstiče refleksivnost onih koji uče i doprinosi modelovanju kritičkog mišljenja; 6. Načelo disonantnosti: svesno kreiranje kognitivne disonance otvara nove mogućnosti učenja i kritičkog sagledavanja fenomena u procesu poučavanja“ (str. 58-61).*

Navedenih načela bilo je neophodno držati se tokom organizovanja obrazovne intervencije za učenje kritičkog, ali i utopijskog mišljenja. Ova načela sumiraju i operacionalizuju predstavljanje teorijske perspektive, te istraživaču mogu biti i okvir za razvijanje kritičkog mišljenja. Imajući u vidu da se u ovom istraživanju zalaže za pristup koji podrazumeva podsticanje kritičke svesti instruktora, nastavnika, ali i istraživača je morao tokom izvođenja intervencije da bude spreman na samorefleksivnu praksu o primeni osmišljene obrazovne intervencije, koja je podrazumevala i odnose sa svim akterima uključenim u realizaciju obrazovnih aktivnosti, kako bi se obezbedio kvalitetan proces učenja kritičkog mišljenja u otvorenom demokratskom okruženju.

## *5.6. Strategije učenja kritičkog i utopijskog mišljenja tačke susretanja*

U ovom istraživanju tragama za odnosom kritičkog i utopijskog mišljenja. Istraživanje odnosa pomenutih tipova mišljenja u učenju i obrazovanju rasvetljavaju još jedan nivo značajan za odrasle, a to je sposobnost da se valjano misli o sopstvenom razvoju u kontekstu unapređenja demokratije i budućeg boljeg društva. Pristupanje kritičkom mišljenju kao kognitivnoj veštini, čiji se razvoj može pratiti standardizovanim testovima, razvijanje kritičkog mišljenja često se svodi na učenje procedura, koje se mogu primeniti na većinu sadržaja, a definicija koja se koristi za ovo istraživanje dosta je šira. Neretko se kritičko mišljenje pronalazi u ishodima programa formalnog i neformalnog obrazovanja, te u tom slučaju razvijanje kritičkog mišljenja zavisi od sadržaja učenja i često se očekuje da će to biti jedan od sekundarnih ishoda obrazovanja.

Na primer, Halpern je eksperimentima u učionici, ali i igranjem obrazovnih video igara ukazala na činjenicu da se kritičko mišljenje može sticati eksplicitnim instrukcijama odnosno nezavisno od sadržaja učenja. Autorka ipak naglašava da još uvek nemamo dovoljno empirijskih istraživanja da bismo sa sigurnošću govorili o efikasnosti učenja kritičkog mišljenja odvojeno ili kroz kurikulum (Halpern, 2006). S druge strane razvijanje kritičkog mišljenja prema Brookfeldu predstavlja društveni proces u kom vršnjaci imaju ulogu kritičkog ogledala, što omogućava da dokumentujemo, demonstriramo i potvrdimo uključenost u proces kritičkog mišljenja (Brookfield, 1997). Predstavljena Brookfeldova tri uslova za procenu kritičkog mišljenja jasno manifestuju andragoški pristup proceni ove veštine, koji se odvija kroz sam proces učenja ukazujući na činjenicu ne samo da su kontekst i svi akteri ključni za ovu proceduru, već i spremnost da se kritičko mišljenje primenjuje, odnosno da bude osnova za delanje i dalju procenu preduzetih akcija. Za primenu znanja kod odraslih je ključan princip svrsishodnosti. Upravo u proceni svrsishodnosti budućeg delovanja vidimo mesto preseka kritičkog i utopijskog mišljenja iz andragoške perspektive. Naime, zamišljanje promene društva i naše buduće nove uloge mora imati smisla za onoga koji želi i zamišlja promenu, ali plan delovanja koji tu osobu može na neki način približiti promišljenom idealu.

S jedne strane razmišljanje o ličnoj utopiji, te reflektovanje o mogućnostima njenog ostvarenja obrazuje želju i nadu kod pojedinaca koji su osnovni pokretači procesa učenja. Kada svoje utopijske vizije prezentujemo grupi vršnjaka, te ih usklađujemo sa širim društvenim kontekstom, kritičkim mišljenjem dolazimo do konkretnih mogućnosti za unapređenje (su)života, okruženja, budućnosti. Evo jednog konkretnijeg primera. Prvi dan na novom poslu koleginica vas obučava za obavljanje određenih procedura i počinje demonstraciju rečenicom: „U idealnom svetu tvoj posao izgleda ovako, ali na ovoj poziciji sretaćeš se sa sledećim situacijama, te ćeš morati da prilagođavaš proceduru...“ Ovo je jedan od primera zbog kojih je kritičko mišljenje ključna veština za efikasnije i sigurnije obavljanje posla, recimo medicinskih tehničara. U idealnom svetu ili u teoriji stvari funkcionišu na predvidiv način. I u praksi je tako, ali često nailazimo na odstupanja, naročito kada radimo sa ljudima. Razmišljajući utopijski prvo se pitamo kako bi voleli da nam izgleda radni dan, procedure koje primenjujemo, komunikacija sa kolegama i klijentima. Potom to što želimo delimo sa kolegicama i kolegama, te konačno zajednički pravimo plan kako da unapredimo praksu.

Ono što je zajednička karakteristika učenja kritičkog i utopijskog mišljenja, naročito iz perspektive kritičke teorije i kritičke pedagogije je kontekst i društveni proces. Akcija koja je rezultat ovih procesa mišljenja i učenja ima smisla samo ako joj ne oduzmemo funkcionalnost u užoj i široj zajednici. Konačno utopije otvaraju mogućnost pojedincima i grupi da formulišu kontekst, odnosno da se bave kritikom i problemima koje ih tište, a o kojima su spremni da sanjare. Dakle, utopije nam daju materijal da se bavimo onim što je zaista važno za individuu, te da se u grupi suočimo sa svim onim što je važno i za druge, upravo tada počinje proces kolektivnog sticanja kritičkog mišljenja. Tada se suočavamo sa konstruisanjem znanja i kritike koja nas vodi boljoj budućnosti što bi morao biti ishod i imperativ procesa učenja – bolja budućnost za zajednicu. Kako bismo ispunili ovaj zadatak pored standardizovanih testova, a naročito tokom razvijanja kritičkog mišljenja neophodno je baviti se Brukfeldovim pretpostavkama moći i hegemonije. Odnosno razotkrivati i razumeti delovanje odnosa moći, kao i hegemonije pretpostavke koje se odnose na posmatranje aktuelnih društvenih procesa kao potpuno prirodnih i korisnih, dok oni rade protiv interesa većine, kako bi se zaštitio aktuelni poredak (Brookfield, 1997).

Garison (1991) razvijanje kritičkog mišljenja smešta između individualnog i kolektivnog, induktivnog i deduktivnog, logičnog i intuitivnog, odnosno kreativnog. Dakle, neophodno je da govorimo o više interakcija u procesu razvijanja kritičkog mišljenja kod odraslih. Nije dovoljna samo interakcija koja podrazumeva izvesnu grupnu dinamiku i odnos grupa nastavnika, trenera, instruktora, facilitatora, itd. Kritičko mišljenje se stiče kroz kontinuirane refleksije o sopstvenom mišljenju koje ima širok dijapazon događaja. I kada maštamo i želimo mi kritički misliti. Ali da bismo snove pretvorili u realnost potrebna nam je podrška i sposobnost za samorefleksiju, odnosno za samokritičnost. Kada snove propustimo kroz filter naučnog razmišljanja dobijamo moguće realnosti, odnosno mogućnosti da se nešto ostvari, otelotvori, ulazimo u proces kognitivnog očuđavanja. Uvodeći utopijski pristup u razvijanje kritičkog mišljenja uvodimo novi poligon za interakciju znanja koje je konstruisano individualnim željama, a dekonstruisano kroz grupni proces, koji predstavlja put do novih mogućnosti, alternativa i inovacija. Svakako da taj proces podrazumeva na prvom mestu konstantno učenje, primenu principa naučnog mišljenja, te kritičkog skepticizma i refleksije.

Još uvek nemamo dosta studija i istraživanja koje dovode u vezi kritičko i utopijsko mišljenje. Međutim, pomenuti odnos je bio predmet naučne diskusije, i nastavlja da intrigira istraživače. Martin Plattel (Plattel, 1972), u knjizi „Utopian & Critical Thinking“ objavljenoj od strane Djukein Univerziteta (Duquesne University) govori o eksplorativnoj i normativnoj prirodi utopije, koja nam pružajući destrukciju sadašnjice omogućava konstruisanje slike budućnosti uvažavajući činjenicu da bez imaginacije postoji samo svet činjenica i situacija, ali ne i mogućnosti. Plattel (1972) nas upozorava da bez utopije nauka ne može biti potpuna, da bez komponente imaginacije ne samo da gubimo kapacitet za kritiku, već i nismo u stanju da zamislimo nešto novo. Naime, ovaj autor gradi most između racionalnog, logičnog i imaginarnog u čijim presecima se susreću utopija i kritičko mišljenje. Plattel (1972) ne želi da se odrekne naučne komponente utopije, a samim tim ni tradicionalnog pogleda na kritičko mišljenje, koje se krije u veštini koja nas vodi do istine preko logike. S druge strane, ovaj autor proširuje definiciju naučnog saznanja dozvoljavajući kritičkom mišljenju da prihvati aspekte

kritike u društvenom kontekstu omogućavajući nam da možemo da mislimo o mogućnostima i stvarima u budućnosti koje još uvek nisu tu. Knjiga „Utopijsko i kritičko mišljenje“ nastala je kako su kritičari govorili u vreme kada se snažno vraća interes za utopiju, ocenjuju je kao značajnu u otvaranju prostora za razvijanje utopijske misli, ali zameraju autoru za nepolemički ton (Lesser, 1974) kojim se stiče utisak da je utopijsko mišljenje nedvosmisleno utemeljen, jasan i valjan način mišljenja, kojim se obogaćuje pristup kritičkom mišljenju.

Platelovoj knjizi kroz koju se otvara prostor za rekonceptualizaciju kako utopijskog tako i kritičkog mišljenja nije se mnogo polemicalo. Knjiga je možemo reći brzo zaboravljena, ali su ideje ostale, iako ne direktno citirane, žive i u savremenom pristupu utopijskim studijama. O utopiji i kritičkom mišljenju se nije mnogo istraživalo, nedostaju empirijske studije, ali o nekim obrisima ovog odnosa može se čitati, ne samo između redova, već uzimajući u obzir odnos utopije i kritike, definisanjem kritičke utopije (Firth, 2013; Moylan, 2000), te građenja utopijskog metoda (Levitas, 2013) i utopijske pedagogije (Webb, 2017).

Ideja da se pomoću utopije odrasli mogu učiti kritičkom mišljenju govore za sada skromni naponi istraživača poput Mihaela Larsona (Michael Larson), profesora engleskog jezika, sa istraživačkim fokusom na utopijske studije, naučnu fantastiku i kulture Pacifika, koji predaje na Keio Univerzitetu (Keio University) u Japanu. Naime, Larson je 2019 godine predstavio ideju, poster prezentacijom na konferenciji *Nauka o podacima u saradnji*, za empirijsko istraživanje razvijanja kritičkog mišljenja utopijskim pristupom pod nazivom „Korišćenje instrukcija usmerenih na utopiju za izgradnju veština kritičkog mišljenja“ (Larson, 2019). Ovaj pristup je podrazumevao realizaciju jednonedeljne intervencije, koja bi podrazumevala aktivnosti kreativnog pisanja sa fokusom na utopiju, čitanje utopijskih tekstova, te diskusije na društvenim mrežama i uživo u učionici (Larson, 2019). Nakon toga istraživač je imao ideju da proveriti promene u pogledu dispozicija kritičkog mišljenja kod studenata koji bi učestvovali u opisanoj intervenciji, ali se do danas to istraživanje nije realizovalo.

Ipak, poslednjih pet godina pojavila su se empirijska istraživanja koja testiraju efekte utopije i utopijskog mišljenja na različite psihosocijalne aspekte svakodnevnog života. Fernando sa saradnicima (2018) je realizovao istraživanje u kom je proveravao na koji način utopijsko mišljenje može da motiviše društveni angažman. Rezultati su pokazali da utopijsko mišljenje utiče na motivaciju da se društveno angažujemo u smislu funkcije društvene promene, međutim kada je funkcija kritike u pitanju rezultati su ukazivali da se efekat kritike pojačava u slučajevima kada su ispitanici eksperimentalno indukovani utopijom, a inače je taj odnos bio nedosledan naročito kada se ispitivao efekat utopijskog mišljenja u odnosu na kritiku sistemom opravdavanja (System Justification) i skalom zadovoljstva životom (SWS), naročito u pogledu generalnog zadovoljstva društvom (Fernando et al., 2018). Ovaj rezultat ukazuje na činjenicu da utopija sama po sebi ne utiče na kritičnost. Međutim, ovaj odnos može biti efektan i to u korist kritičnosti, ako se utopija pravilno koristi, odnosno ako se prvo izložimo utopijskom mišljenju, a potom suočimo sa realnošću (Fernando et al., 2018). Nalazi ovog istraživanja ukazuju da utopija ima efekta na ponašanje odraslih, kao i na promene u dispozicijama kritičkog mišljenja, ali pod određeni uslovima, što ukazuje da se mora pažljivo modelovati primena utopijskog mišljenja u procesu učenja odraslih.

O višestrukoj intersekcionalnosti utopije i kritičkog mišljenja govori autor Čarls Masklier (Charles Masquelier), smeštajući utopiju i kritiku u domen samoupravljanja kao principa svakodnevnog života kroz koji se otvoreno iznose kritičke pozicije, ali i rešenja prepoznatih problema, a na taj način se obezbeđuje kontinuirana rekonstrukcija pogleda na svet, kao i naših mnogostrukih identiteta (Masquelier, 2022). U ovom slučaju kritika postaje deo utopije koja biva otelotvorena kroz praksu, kojom se odrasle osobe samoostvaruju i emancipuju. Novija istraživanja upravo kritiku i kritičko mišljenje pozicioniraju u utopijske prakse koje imaju za cilj da dekolonizuju znanje, otkrivanjem i otklonom od hegemonih praksi svakodnevice, pozicionirajući se na taj način u emancipatorsku političku imaginaciju (Eskelinen et al., 2020; Masquelier, 2022; Menon, 2019).

Konačno novije istraživanje (Egmose et al., 2020) ukazuje da kritičko utopijsko akciono istraživanje, kao metodologija sa naglaskom na kombinovanje kritičke analize, imaginativnog mišljenja i svakodnevnog života, doprinosi demokratizaciji društva. Ova metoda se temelji na radionicama kreiranja budućnosti (Future Creating Workshop), a funkciju utopije vidi u unapređenju demokratskih praksi (Egmose et al., 2020). U ovom kontekstu kritiku i kritičko mišljenje s obzirom na utopiju možemo posmatrati kao prelomnu tačku za transformaciju sadašnjice, kroz njenu imanentnu kritiku, ali i zamišljanjem bolje budućnosti.

Predstavljen kratak pregled istraživanja, u čijim predmetima možemo da tragamo za presekom skupova koji čine elemente utopije i kritičkog mišljenja, ukazuje da je ovaj odnos složen i nedovoljno istražen. Takođe, u predstavljenim istraživanjima se jasno može iščitati značaj saradnje kritičkog i utopijskog mišljenja za učenje odraslih polazeći od ideje samoaktualizacije i emancipacije, do stvaranja mogućnosti za sticanje sposobnosti za valjanu analizu neposrednog okruženja, problema u njemu, kao i unapređenja motivacije da se kroz kokreiranje rešenja proširuje domen znanja i prakse ne samo obrazovanja i učenja odraslih, već i svih aspekata svakodnevnog života odraslih.

### *5.7. Merenje kritičkog mišljenja*

Dosadašnje izlaganje ukazalo je na činjenicu da su kritičko i utopijsko mišljenje veoma složeni fenomeni. Kritičko mišljenje je svakako empirijski više opisivano i istraživano u odnosu na utopijsko. S obzirom na to kritičko mišljenje je moguće procenjivati kako kvalitativno tako i kvantitativno. Imajući u vidu značaj veštine kritičkog mišljenja za zapošljavanje, merenje ishoda obrazovanja, unapređenje demokratizacije društva, do danas je razvijeno i standardizovano dosta testova za procenu veštine kritičkog mišljenja, ali i skala za procenu dispozicija kritičkog mišljenja.

Dva široko rasprostranjena i često korišćena testa kritičkog mišljenja su Votson Gleserov test i Kalifornijski test veština kritičkog mišljenja. Votson – Gleserov test procene kritičkog mišljenja (The Watson–Glaser Critical Thinking Appraisal - WGCTA) meri dimenzije kritičkog mišljenja pomoću pet subskala, a to su zaključivanje, prepoznavanje pretpostavki, dedukcija, tumačenje i evaluacija argumenata, a studija Roberta Bernarda i saradnika (2008) je

ukazala na činjenicu da test meri opštu sposobnost i da se subskele ne mogu interpretirati individualno. Postoji i simplifikovana verzija ovog testa koja uključuje tri dimenzije: prepoznavanje pretpostavki, evaluaciju argumenata i izvođenje zaključaka (Watson–Glaser II; Watson & Glaser, 2010). Ova verzija testa ne samo da je znatno kraća, već je kreirana i validirana na heterogenom uzorku, te je naglašeno da je posebno pogodna za korišćenje u poslovnom okruženju, sa čim se ne slažu Stenrod i Frenč (Stenrod & French, 2016) ukazujući da novi oblici testa manjkaju u pogledu rigorozne dokumentacije kada se govori o oceni pouzdanosti i validnosti, a naročito o odsustvu podataka o primeni testa u biznis okruženju.

Kalifornijski test veština kritičkog mišljenja (California Critical Thinking Skills Test) objavljen je 1990 za nivo koledža u obrazovnom sistemu SAD, a sastoji se od 34 zadatka sa višestrukim izborom odgovora, koji su distribuirani pet skala koje mere: analizu, evaluaciju pretpostavki, zaključivanje, deduktivno zaključivanje i induktivno zaključivanje (Facione, 1991). Ovaj test je takođe kritikovan u pogledu manjkavosti koje se odnose na mogućnost merenja samo osnovnog, nižeg nivoa kritičkog mišljenja, a prijavljene su i greške u odgovorima na određenom broju pitanja (Fawkes et al., 2005).

Potrebno je pomenuti i Kornel test kritičkog mišljenja koji je razvio Enis sa saradnicima (2005), koji ima i verziju Z za studente i odrasle, sastoji se od 52 pitanja sa višestrukim izborom odgovora, a meri sedam dimenzija: dedukcija, značenja i zablude, posmatranje i verodostojnost izvora, indukciju (testiranje hipoteza), indukciju (planiranje eksperimenata), definicije i identifikovanje pretpostavki i identifikovanje pretpostavki. S obzirom da je ovaj test korišćen u ovom istraživanju detaljan opis psihometrijskih karakteristika, kao i argumenti za odabir ovog testa elaborirani su u sekciji 6.5.1. *Instrumenti za procenu varijabli*.

Sva tri predstavljena testa mere veštinu kritičkog mišljenja, koju autori razumeju kao valjanost logičkog zaključivanja (Ennis et al., 2005; Facione, 1991; Watson & Glaser, 2010), što se vidi iz dimenzija kritičkog mišljenja koje testovi mere. Svi testovi su razvijani i korišćeni za potrebe procene obrazovnih postignuća, te su korišćeni na visokoškolskim ustanovama (Fawkes et al., 2005), dok je novija verzija Watson Glaserovog testa razvijana sa idejom da se koristi u biznis okruženju (Stenrod & French, 2016). Takođe, ovi testovi su prevedeni i korišćeni u mnogim istraživanjima obrazovanja.

Metastudija o procenjivanju kritičkog mišljenja na visokoškolskom nivou ukazala je da se test koji je razvila Halpern (Halpern Critical Thinking Assessment - HCTA) razlikuje u pogledu procene dodatnih dimenzija, a to su donošenje odluka i rešavanje problema u odnosu na opisane testove (Liu et al., 2014). HCTA test sadrži pitanja sa višestrukim izborom odgovora, ali i stavke konstruisanih odgovora, s obzirom da uključuje rešavanje scenarija koji opisuju probleme iz svakodnevnog života (Liu et al., 2014). Ovaj kratak osvrt na merenje kritičkog mišljenja ukazuju da pažnja usmerena na testiranje kritičkog mišljenja ne jenjava. Ne samo da postoji zainteresovanost naučne zajednice za postojeće testove, već kontinuirano postoji potreba za razvijanjem novih testova i njihovim plasiranjem na tržište, što često doprinosi ograničenoj dostupnosti testova manjim i nezavisnim istraživačkim grupama.

Standardizovani testovi su često veoma pouzdan alat za identifikovanje, merenje i praćenje razvoja određenih sposobnosti. Međutim, kada imamo u vidu kritičko mišljenje situacije nije tako jednostavna na šta ukazuje ne samo mnoštvo definicija i uglova sagledavanja ovog pojma, već i pokušaj da se jedan njegov deo, a to je ispoljavanje veštine kritičkog mišljenja identifikuje testovima. Evidentno je da i pored decenija razvoja određenih testova naučna zajednica i dalje izveštava o manjkavosti instrumenata koji su već dugi niz godina u upotrebi, što ne znači da ih je potrebno odbaciti, već ih koristiti imajući u vidu opisane nedostatke.

Pored opisanog načina merenja kritičkog mišljenja istraživači poput Brukfilda (1997) ukazuju na mogućnost procene veštine kreiranja i razumevanja pretpostavki kvalitativnim pristupima, odnosno putem rada u grupi, radioničarskog rada, rešavanjem scenarija koji se odnose na probleme svakodnevnog života. Ovakav pristup nam može omogućiti da dodatno razumemo sam proces sticanja veštine kritičkog mišljenja, te je pored prikupljanja podataka neophodno da posmatramo i opisujemo na koji način grupa učestvuje u zadacima za kvalitativnu procenu kritičkog mišljenja. To bi podrazumevalo vođenje i analizu dnevnika refleksije. Ova metodologija je zastupljena dugo u obrazovanju kao sredstvo formativne evaluacije i praćenje napredovanja u procesu učenja, kako od strane učenika tako i od strane nastavnika, ali od nedavno se istražuju i mogućnosti primene u istraživanjima i prikupljanju podataka (Arndt & Rose, 2023). Da bi ovaj proces bio valjan neophodno je podatke prikupljati kako od strane onih osoba koje učestvuju u proceni kritičkog mišljenja, tako i od strane onih osoba koje vode sam proces. Opisan proces prikupljanja podataka mogao bi biti pojačan i vođenjem dnevnika opservacije od strane nezavisnog istraživača. Brukfil (1997) se takođe osvrće na činjenicu da rezultati procene kritičkog mišljenja na ovaj način ne predstavljaju validnu meru, ali ukazuje da verodostojnost odgovora treba da bude predmet kritičke diskusije.

Tema dispozicija kritičkog mišljenja je nezaobilazna kada govorimo o procenjivanju i merenju kritičkog mišljenja. Enis, iako je smatrao da dispozicije nisu neophodne za kritičko mišljenje, prihvata činjenicu da veštine nisu dovoljne i dispozicije kritičkog mišljenja definiše kao „sklonost da se traga za alternativama i da se bude otvoren za njih“ (Ennis, 1996, p. 165). Piter Facion (Facione, 2000) ukazuje na činjenicu da empirijske studije ne ukazuju na povezanost sticanja sposobnosti za kritičko mišljenje i na spremnost da se one koriste, što dalje implicira da se ova dva konstrukta moraju nezavisno posmatrati i meriti, kao i da efikasne strategije u nastavi moraju uzeti u obzir izgradnju intelektualnog karaktera onih osoba koji se obučavaju da kritički misle. Kalifornijska lista dispozicija kritičkog mišljenja (California Critical Thinking Disposition Inventory – CTDI) je široko rasprostranjena i korišćena skala koja se sastoji od 75 ajtema, koji se procenjuju šestostepenom skalom, raspoređenih u sledeće subskale: traganje za istinom, otvorenost za nove ideje, analitičnost, sistematičnost, samopouzdanje u pogledu kritičkog mišljenja, radoznalost i kognitivna zrelost (Facione et al., 1995).

Edvard Sosu (Edward Sosu, 2013) je kreirao dvofaktorsku skalu dispozicija kritičkog mišljenja od 11 ajtema, koja se sastoji od dimenzija kritičke otvorenosti i refleksivnog skepticizma. „Kritička otvorenost ovde podrazumeva otvorenost za nove ideje kao i njihovo procenjivanje u kontekstu uverljivih dokaza, dok refleksivni skepticizam podrazumeva učenje iz prošlih iskustava i postavljanje pitanja o dokazima“ (Sosu, 2013, str. 117).

Neophodno je pomenuti još jednu noviju skalu dispozicija kritičkog mišljenja koja se sastoji od 21 ajtema, a meri dimenzije: refleksiju, pažnju, otvorenost za nove ideje, organizaciju, istrajnost, kao i motivaciju za unutrašnje ciljeve učenja (Quinn et al., 2020). Skala dispozicija kritičkog mišljenja ispregovarana između studenata i nastavnika (Student-Educator Negotiated Critical Thinking Dispositions Scale (SENCTDS) (Quinn et al., 2020) je odabrana za ovo istraživanje, a psihometrijske karakteristike i argumenti za korišćenje ovog instrumenta predstavljani su u sekciji 6.5.1. *Instrumenti za procenu varijabli*.

Na osnovu predstavljanja nekoliko skala za procenu dispozicija kritičkog mišljenja možemo zaključiti da je interesovanje naučne zajednice za ovu vrstu instrumenata konstantno. Kada se analiziraju dimenzije koje mere ove skale uočava se dosta preklapanja, ali i tendencija da se smanji broj ajtema, ali i faktora koji učestvuju u proceni spremnosti da se kritički misli. Takođe, uočava se sličnost između dimenzija različitih skala, razlike se uočavaju s obzirom na teorijske modele koji se testiraju odnosno faktore koji se uključuju u kreiranje instrumenata.

Skale dispozicija kritičkog mišljenja su posebno pogodne za istraživanje obrazovanja odraslih s obzirom da su osetljive na promene koje se mogu izazvati treninzima i programima za odrasle osobe, ali i studentsku populaciju. Naime, očekivano je da se kraćim programima lakše može uticati na promenu u odnosu prema određenom načinu mišljenja, nego obezbediti sticanje veštine kritičkog mišljenja (Liu & Pásztor, 2022), koja je uglavnom rezultat dužih obrazovnih intervencija, koje podrazumevaju eksplicitne instrukcije (Abrami et al., 2008). Istraživanje efikasnosti intervencije digitalnog pričanja priča, koja je trajala 4 nedelje, na kritičko mišljenje su potvrđene u eksperimentalnom istraživanju sa randomizovanim uzorkom raspoređenim u eksperimentalnu i kontrolnu (pasivnu) grupu (Chan, 2019). Rezultati istraživanja su ukazali da se kod eksperimentalne grupe povećalo samopouzdanje i dispozicije kritičkog mišljenja merene Sosuovom skalom (2013), dok su etnocentrični pogledi na svet umanjani (Chan, 2019).

Pored kvantitativnih procena dispozicija kritičkog mišljenja ovaj domen kritičkog mišljenja je moguće proveravati i kvalitativnim putem. Brukfeldovi (1997) scenariji, kao i praćenje njihovog rešavanja, mogu biti korisni i za izvođenje zaključaka i o promenama i prema odnosu da se kritički misli. Dakle, dispozicije kritičkog mišljenja se mogu identifikovati direktnim posmatranjem osoba koje želimo da testiramo kako reaguju na izazovne zadatke, poput potrage za životom na drugoj planeti, ali i pisanjem eseja u kojima se traga za rešavanjem problema iz svakodnevnog života, kao i vođenjem dnevnika o procesu učenja kritičkog mišljenja i refleksiji na iskustvo tokom učenja (Connie Ng, 2006). Jasno je da se kvalitativnim metodama mogu procenjivati kako veštine, tako i dispozicije kritičkog mišljenja. Samo je kod ovog načina procene i prikupljanja podataka potrebno biti dodatno obazriv prilikom postavljanja kriterijuma procene, kao i jasnog razgraničavanja šta se podrazumeva pod manifestacijom veština, a šta pod ispoljavanjem dispozicija.

Merenje kritičkog mišljenja je kompleksan proces kome je potrebno pristupati uzimajući u obzir multidisciplinarnost samih definicija ovog pojma. Takođe, neophodno je osvetiti odnos veština i dispozicija kritičkog mišljenja koji postaje još osetljivija tema u kontekstu učenja i obrazovanja. Možemo zaključiti da je i merenju kritičkog mišljenja potrebno



postupati upotrebom kritičkog mišljenja i refleksije o postupcima u samom procesu kako evaluacije obrazovnog procesa, tako i prikupljanja podataka za potrebe istraživanja.

## 6. METODOLOGIJA

Utopija i kritičko mišljenje se kroz ovu disertaciju istražuju u kontekstu obrazovanja za primenu kritičkog mišljenja u situacijama relevantnim za svakodnevni život odraslih. Odnos utopije i kritičkog mišljenja se može utemeljiti na zajedničkom elementu – imaginaciji, kojom se mogu zamišljati i preispitivati različiti ishodi ponašanja, postupaka, pa i širih društvenih promena. Imajući u vidu da realnost svakako ne može biti u potpunosti spoznata, kao i da istraživanje koje koristi jednu perspektivu ne pomaže da što bolje razumemo realnost, ali i pristup koji se testira ovim istraživanjem iz perspektive istraživačke metodologije, bilo je potrebno primeniti miksp pristup, koji se u ovom istraživanju koristio kako bi se kvantitativni podaci koji opisuju doprinos utopijskog pristupa razvijanju kritičkog mišljenja kod odraslih sagledali i iz kvalitativne perspektive.

Kritički realizam nudi pomirenje ova dva pristupa zalažući se za primenu miksp pristupa u istraživanju obrazovanja držeći se sledećih argumenata. Skot (Scott, 2007) ukazuje da su kvalitativni i kvantitativni pristup različiti simbolički sistemi različitog logičkog formata kojima se opisuju svojstva objekata. Ove pristupe je moguće pomiriti ako se svaki od njih fokusira na društvene objekte s obzirom na to da matematička ili statistička objašnjenja mogu biti adekvatna ako se svojstva objekta mogu iskazati ekstenzivno, odnosno deskriptivno koristeći se reprezentativnim uzorcima pogodnim za generalizaciju (Mukumbang, 2023; Parra et al., 2020) dok se kod kvalitativnih podataka mogu iskazati intenzivno (Scott, 2007), odnosno suštinskim elementima kvalitativnih podataka i njihove analize (Mukumbang, 2023). To znači da su kvantitativni podaci u ovom istraživanju ne samo dodatno proveravani, već i detaljnije interpretirani i prošireni kvalitativnim podacima, koji su usmeravali fokus na otkrivanje skrivenih elemenata i mehanizama uticaja na učenje u kontekstu ovog istraživanja. Naime, merenjem opipljivih ishoda intervencije možemo razumeti promene koje izaziva intervencija direktno u domenima kritičkog mišljenja, kao i dispozicija, dok nam kvalitativni podaci mogu otkriti na koji način su učesnici intervencije identifikovali, doživeli i razumeli intervenciju, te moguće izazvane promene. Kritički realizam nas poziva da se empirijsko i ontološko uvažava u istraživanju obrazovnih fenomena, da otkrivamo koji se još sve manje opipljivi društveni i lični mehanizmi upliću u proces učenja i samog istraživanja. Takođe, kombinovanjem kvalitativnog pristupa možemo bolje, dublje razumeti, kritički preispitati i opisati predmet i istraživačka pitanja ove eksperimentalne studije.

Konačno, kritički realizam doprinosi unapređenju miksmetodskog pristupa istraživanjima obrazovanja s obzirom na činjenicu da se radi o kompleksnim fenomenima kojima je neophodno pristupati multidisciplinarno. Tako i u ovom istraživanju neophodno je imati u vidu karakteristike istraživanje populacije, društveni kontekst u kom se čini da ni utopijsko, a ni kritičko mišljenje nisu uvek dobrodošle veštine, a koje nisu istraživane u interakciji, takođe utopija je termin koji se istraživao iz perspektive filozofije, književnosti,

sociologije, a i nedavno i socijalne psihologije. Stoga kvantitativni pristup doprinosi uočavanju određenih tendencija, koje mogu ukazati na delovanje skrivenih mehanizama, a koji se mogu opisati kvalitativnim podacima uvažavajući kontekst u kom se studija realizovala, dok se integracijom obezbeđuje razumevanje ekstenzivnih, ali i intenzivnih izvora podataka (Mukumbang, 2023). Konačno neophodno je naglasiti da se ovo istraživanje oslanjalo na filozofiju kritičkog realizma, te da se u metodološkom smislu, imajući u vidu obim i domete istraživanja, nije težilo potpunoj promeni istraživačke paradigme i odustajanju od testiranja hipoteza, već se težilo otvaranju pozitivističkog sistema sučeljavanjem rezultata eksperimenta sa iskustvom učesnika u istraživanju, te su opisani rezultati suprotstavljeni postojećem teorijskom okviru što je otvorilo prostor za dalje korake u teoretisanju mesta utopijskog pristupa u učenju odraslih utirući na taj način put stvaranju jedne nove teorije učenja odraslih.

#### *6.0. Primena miksmetodskog nacrtu u eksperimentalnom istraživanju učenja odraslih*

Miksmetodska istraživanja u obrazovanju predstavljaju pristup koji bismo mogli opisati kao celovit s obzirom da je često neophodno uzeti u obzir više perspektiva. U slučaju ovog istraživanja kvalitativni podaci su dopunili i detaljnije objasnili statističke podatke, kao i tendencije koje nisu bile ispoljene u dovoljnoj meri. Specifičnosti eksperimenta u istraživanjima obrazovanja odraslih ispoljila su se i u ovom istraživanju u vidu identifikovanja specifičnih izazova.

Na prvom mestu značajnu ulogu u determinisanju dizajna obrazovne intervencije, ali i motivacije za učešća u istraživanju, pa i samih rezultata imale su ključne karakteristike odraslih polaznika kao što je motivacija za učešće u programima koji su u vezi sa poslom ili aktuelnim potrebama odraslih koji uče, takođe neophodno je osvrnuti se i na barijere poput nedostatka vremena i usklađivanje sa obavezama i mnogobrojnim ulogama koje preuzimaju odrasle osobe (Kulić & Despotović, 2010; Merriam et al., 2007). Imajući sve ovo u vidu obrazovna intervencija je koncipirana kako bi izašla u susret karakteristikama odraslih polaznika. To je podrazumevalo značajno unapređenje efikasnosti procesa istraživanja (celokupan program je realizovan u periodu od 4 nedelje), primenu mešanog učenja u realizaciji nastave, odnosno organizaciju aktivnosti na tradicionalan način, licem u lice, kao i asinhronu interakciju na onlajn platformi. Imajući u vidu specifičnost eksperimentalne situacije, te zahteva da punu informaciju o obrazovnim aktivnostima učesnici istraživanja dobiju na samom kraju istraživanja bilo je teže motivisati odrasle da se uključe u istraživanje za koje nisu mogli unapred da znaju koje im benefite može doneti. Konačno sama tema istraživanja utopije i kritičkog mišljenja u kontekstu obrazovanja odraslih je relativno nova i zahteva multidisciplinarn pristup.

Uzimajući u obzir sve navedene okolnosti odlučeno je da se u ovom istraživanju primeni miksmetodski pristup kako bi se dodatno razumeli i elaborirali kvantitativni rezultati, naročito promene koje zbog trajanja intervencije nisu mogle da se ispolje sa značajnošću, ali ukazuju na potrebu za daljim istraživanjima i otvaranjem novih istraživačkih pitanja.

Miksmetod je novija paradigma u odnosu na dobro utemeljenje kvalitativne, odnosno kvantitativne pristupe, koja prevazilazi ratove paradigmi i fokusira se na široku interpretaciju

rezultata istraživanja naročito u području društvenih i bihevioralnih nauka (Teddlie & Tashakkori, 2009). U oblasti obrazovanja odraslih, kao i za potrebe ove studije koja je imala za cilj da testira efikasnost obrazovne intervencije na domen veština, ali i dispozicija kritičkog mišljenja i to kroz eksperimentalni dizajn miksmetodski pristup ne samo da je omogućio bolju interpretaciju kvantitativnih podataka, već je obezbeđena dodatna provera efikasnosti svih aspekata obrazovne intervencije od razumevanja sadržaja i koncepta pristupa, do postignutih planiranih i neplaniranih ishoda učenja.

Kako se miksmetodski pristup odlikuje mnoštvom vrsta za potrebe ovog istraživanja izabrana je istraživačka strategija istovremenog ugrađivanja, koja podrazumeva da se kvantitativni i kvalitativni podaci prikupljaju paralelno, odnosno tokom iste faze istraživanja, kao i da je jedan pristup primaran, u ovom slučaju eksperimentalni dizajn, koji je dopunjen sekundarnom kvalitativnom bazom podataka, koja je imala suplementarnu ulogu u celokupnom projektu (Creswell, 2009). S toga je istraživanje podrazumevalo fazu prikupljanja podataka koja se sastojala od prikupljanja kvantitativnih podataka putem upitnika i testiranja učesnika pre i posle intervencije, dok su se kvalitativni podaci prikupljali tokom intervencije rešavanjem scenarija za kvalitativnu procenu kritičkog mišljenja, koji su nakon intervencije poslužili za procenu samoeфикаsnosti kritičkog mišljenja učesnika u individualnim intervjuima koji su činili korpus kvalitativnih podataka.

Nakon prikupljanja podataka pristupilo se analizi gde su paralelno analizirani kvantitativni i kvalitativni podaci. Faza integracije podataka počela je tokom samog dizajna istraživanja, gde su pitanja za intervju korespondirala sa eksperimentalnim dizajnom. Naime, deo pitanja se odnosio na subjektivni doživljaj testiranja kritičkog mišljenja, kao i promena u dispozicijama kritičkog mišljenja. Naredni nivo integracije podataka odnosio se na kvalitizovanje kvantitativnih podataka, te su u diskusiji upoređivani rezultati obe vrste podataka, s posebnim osvrtom na emski i etskii legitimitet, koji predstavlja meru gde se u analizi tačno razume korist od predstavljanja subjektivnog, unutrašnjeg pogleda u odnosu na objektivni spoljni pogled istraživača (Johnson & Christensen, 2020). Odluka u kojoj meri su podaci prevedeni i ujednačavani zavisila je od količine i kvaliteta prikupljenih podataka, kao i od rezultata primarne kvantitativne analize.

### *6.1. Kontekst, predmet i cilj istraživanja*

Odrasli uče kako bi lakše i efikasnije rešavali probleme sa kojima se svakodnevno susreću, odnosno kako bi odmah primenili i evaluirali naučeno, testirajući novo znanje i veštine. Džarvis govori o učenju iz svakodnevnog života, o situacijama u kojima smo u raskoraku sa svetom koji nas okružuje, te učimo adaptirajući se na promene (Jarvis, 2018). Iz perspektive utopijskog pristupa učimo kreirajući svet, bivajući utopijskim subjektom. Odrasli uče iz iskustva, uče jedni od drugih, ali ono na šta nas Džarvis upozorava jeste da, odrasli često nisu svesni procesa učenja, kao ni situacija kada odbijaju da uče (Jarvis, 1993). Diskutovanjem o situacijama sa kojima se svakodnevno susrećemo, bez obzira na profesiju i obrazovanje, osvešćujemo na koji način smo svakog dana orijentisani na učenje, kakav je naš odnos prema

sticanju znanja, njegovoj evaluaciji, rekonstrukciji i ponovnoj upotrebi. To je jedan od razloga zbog koga se ovo istraživanje bavilo stanovanjem na ličnom, grupnom i društvenom nivou.

Odnos učenja i svakodnevnog života možemo pozicionirati negde između delimičnog učešća u aktuelnoj društvenoj promeni (Lave, 2008) i kritike koju Lefebvre (prema Gardiner, 2004) razume kao naše otvaranje za mnoštvo mogućnosti, kako bi se usvojili različiti načini mišljenja i življenja. Dakle, učenje u kontekstu svakodnevnog života podrazumeva obrazovni proces za rešavanje problema, učenje i kreiranje znanja u domenima koji nisu deo našeg profesionalnog života.

**Predmet istraživanja** je razvijanje kritičkog mišljenja uz korišćenje utopijskog pristupa u obrazovanju odraslih, putem realizacije obrazovne intervencije sa sadržajem problematike stanovanja sagledane iz utopijskog ugla.

Za potrebe ovog istraživanja, a na osnovu predstavljenog teorijskog okvira i predmeta istraživanja, definisana su sledeća **istraživačka pitanja**:

1. Da li utopijski pristup doprinosi razvijanju kritičkog mišljenja kod odraslih?
2. Na koji način učesnici istraživanja opisuju efekte obrazovne intervencije?

## 6.2. Ključni pojmovi

Za potrebe istraživanja korišćene su sledeće definicije pojmova **utopijski pristup i kritičko mišljenje**.

**Utopijski pristup** podrazumeva kritičku refleksiju u procesu preispitivanja sadašnjosti i kontinuirane izgradnje alternativa u realno mogućoj budućnosti koja još uvek ne postoji.

**Kritičko mišljenje** je metakognitivna sposobnost i spremnost da se zauzme kritički stav, formulišu argumenti, kritički preispituje i rekonstruiše znanje i iskustvo sa ciljem lične i društvene promene za dobrobit zajednice.

## 6.3. Cilj, istraživački zadaci i hipoteze istraživanja

Cilj istraživanja je da se identifikuje i razume doprinos utopijskog pristupa razvijanju kritičkog mišljenja kod odraslih. Na osnovu postavljenog cilja izvedeni su sledeći istraživački zadaci:

1.1 Utvrditi da li postoji razlika u razvijenosti veštine kritičkog mišljenja kod polaznika obrazovne intervencije za razvijanje kritičkog mišljenja utopijskim pristupom (u kontekstu tematike stanovanja) pre i nakon obrazovne intervencije.

1.2 Utvrditi da li postoji razlika u razvijenosti veštine kritičkog mišljenja kod polaznika obrazovne intervencije za razvijanje kritičkog mišljenja utopijskim pristupom (u kontekstu

tematike stanovanja) i polaznika obrazovne intervencije kontrolne grupe (učenje tematike stanovanja bez primene pristupa kritičkog mišljenja) nakon intervencije.

2.1 Utvrditi da li postoji razlika u razvijenosti dispozicija kritičkog mišljenja kod polaznika obrazovne intervencije za razvijanje kritičkog mišljenja utopijskim pristupom (u kontekstu tematike stanovanja) pre i nakon obrazovne intervencije.

2.2 Utvrditi da li postoji razlika u razvijenosti dispozicija kritičkog mišljenja kod polaznika obrazovne intervencije za razvijanje kritičkog mišljenja utopijskim pristupom (u kontekstu tematike stanovanja) i polaznika obrazovne intervencije kontrolne grupe (učenje tematike stanovanja bez primene pristupa kritičkog mišljenja) nakon intervencije.

3.1 Opisati promene koje polaznici obrazovne intervencije za razvijanje kritičkog mišljenja utopijskim pristupom (u kontekstu tematike stanovanja) i polaznici obrazovne intervencije kontrolne grupe (učenje tematike stanovanja bez primene pristupa kritičkog mišljenja) identifikuju kod sebe nakon obrazovne intervencije.

3.2 Opisati razlike u proceni samoefikasnosti<sup>8</sup> u odnosu na učinak i proces rešavanja zadataka i testova sposobnosti kritičkog mišljenja, kod članova eksperimentalne grupe, i. e. polaznika obrazovne intervencije za razvijanje kritičkog mišljenja utopijskim pristupom (u kontekstu tematike stanovanja) i članova kontrolne grupe, i. e. polaznika obrazovne intervencije koja nije usmerena na razvoj kritičkog mišljenja (učenje tematike stanovanja bez primene pristupa kritičkog mišljenja) nakon obrazovne intervencije.

Iz ovako postavljenih zadataka istraživanja proizilazi opšta hipoteza.

H1. Pretpostavlja se da će primena utopijskog pristupa značajno unaprediti kritičko mišljenje kod odraslih polaznika obrazovne intervencije za razvijanje kritičkog mišljenja utopijskim pristupom, dok kod polaznika obrazovne intervencije u oblasti učenja tematike stanovanja bez primene pristupa kritičkog mišljenja neće doći do datog značajnog unapređenja.

Definisane su sledeće posebne hipoteze.

H1a. Pretpostavlja se da će kod grupe polaznika obrazovne intervencije za razvijanje kritičkog mišljenja utopijskim pristupom, nakon intervencije, doći do značajnog unapređenja nivoa (razvijenosti) dispozicija kritičkog mišljenja, dok kod kontrolne grupe (polaznika obrazovne intervencije u oblasti učenja tematike stanovanja bez primene pristupa kritičkog mišljenja) neće doći do datog značajnog unapređenja.

H1b. Pretpostavlja se da će kod grupe polaznika obrazovne intervencije za razvijanje kritičkog mišljenja utopijskim pristupom, nakon intervencije, doći do značajnog unapređenja nivoa

---

<sup>8</sup> Za potrebe ovog rada korišćena je Bandurina definicija doživljaja samoefikasnosti koja se odnosi na verovanje u nečiju sposobnost da organizuje i sprovede određene radnje koje su potrebne za postizanje datog postignuća (Bandura, 1997, str. 3).

(razvijenosti) veština kritičkog mišljenja, dok kod kontrolne grupe (polaznika obrazovne intervencije u oblasti učenja tematike stanovanja bez primene pristupa kritičkog mišljenja), neće doći do datog značajnog unapređenja.

H1c. Pretpostavlja se da će kod grupe polaznika obrazovne intervencije za razvijanje kritičkog mišljenja utopijskim pristupom, nakon intervencije, biti utvrđena značajna pozitivna razlika u nivou (razvijenosti) dispozicija kritičkog mišljenja u odnosu na kontrolnu grupu (polaznika obrazovne intervencije u oblasti učenja tematike stanovanja bez primene pristupa kritičkog mišljenja).

H1d. Pretpostavlja se da će kod grupe polaznika obrazovne intervencije za razvijanje kritičkog mišljenja utopijskim pristupom, nakon intervencije, biti utvrđena značajna pozitivna razlika u nivou (razvijenosti) veština kritičkog mišljenja u odnosu na kontrolnu grupu (polaznika obrazovne intervencije u oblasti učenja tematike stanovanja bez primene pristupa kritičkog mišljenja).

H1e. Pretpostavlja se da će grupa polaznika obrazovne intervencije za razvijanje kritičkog mišljenja utopijskim pristupom identifikovati zastupljenost tema o promenama u pristupu mišljenju i strukturi znanja u domenu tematike stanovanja, dok će grupa polaznika kontrolne grupe (obrazovne intervencije u oblasti učenja tematike stanovanja bez primene pristupa kritičkog mišljenja) identifikovati zastupljenost u većoj meri tema koje se odnose na promene u strukturi znanja u odnosu na pristup mišljenju u domenu tematike dizajna i uređenja prostora.

H1f. Pretpostavlja se da će grupa polaznika obrazovne intervencije za razvijanje kritičkog mišljenja utopijskim pristupom imati tačniju procenu samoefiksanosti, na testu kritičkog mišljenja, u odnosu na polaznike kontrolne grupe (obrazovne intervencije u oblasti učenja tematike stanovanja bez primene pristupa kritičkog mišljenja).

Neophodno je naglasiti, da se očekuje postizanje boljeg uspeha na testu kritičkog mišljenja i kod kontrolne grupe, s obzirom na efekat uvežbanosti testa, ali i na motivaciju da se na ponovljenom testiranju ostvari bolji rezultat. Iako doprinos utopijskog kritičkom mišljenju, često nije empirijski proveravan, istraživanja koja su se bavila primenom ekspresivnih metoda (npr. pričanje priča) u obrazovanju, pomogla su u definisanju hipoteza za ovo istraživanje. U kvaziekperimentalnoj studiji (Yang & Wu, 2011), koja se bavila istraživanjem uticaja digitalnog pričanja priča na unapređenje studentskog, akademskog uspeha, potvrđeno je da primena ove metode u digitalnom okruženju, značajno unapređuje nivo jezičke pismenosti, kritičko mišljenje i motivaciju za učenje. Istraživanje Fernanda i saradnika ukazalo je da utopije mogu izazvati proces kolektivne samoregulacije, gde su građani spremni na kritiku postojećih društvenih okolnosti, ali su takođe spremni i da iniciraju društvene promene (Fernando et al., 2018). U istraživanju „Imaginacija studenata, kognitivna disonanca i kritičko mišljenje“ (Chabraka & Craig, 2013) predstavljeno je istraživanje kojim se skreće pažnja na mogućnost inoviranja nastave za buduće računovođe, podsticanjem da se razotkriju hegemoni diskursi aktuelnog sistema, kao i da se razmišlja o mogućim alternativama, kako bi se stekle veštine kritičkog mišljenja. Iako se ovo istraživanje nije direktno odnosilo na utopiju, pokazuje da

uvođenjem kreativnosti u nastavne aktivnosti, kao i ohrabrivanje studenata da zamišljaju alternative postojećem kontekstu, doprinosi unapređenju kritičkog mišljenja.

S druge strane, pojedini autori (Crocco, 2015) govore o odnosu kritičkog mišljenja i utopije u kontekstu bavljenja utopijskom literaturom, odnosno književnošću, imajući u vidu da je utopija u osnovi usmerena na sticanje kritičkog načina razmišljanja, gde se učionica posmatra kao *sigurna zona* za kritičko-utopijske simulacije, gde je studentima dopušteno da pregovaraju o odnosima moći i uspostavljanju novog poretka na mikro nivou. Ovaj primer ukazuje na kompleksnu poziciju utopije u kontekstu obrazovanja, pa čak i kada je u pitanju obrazovanje o samoj utopiji. Takođe, značajan je i s obzirom na to da pozicionira realne utopije, odnosno njihove simulacije, spram obrazovnih efekta koji uključuju unapređenje kritičkog mišljenja u najširem smislu, tj. kako dispoziciju, tako i sposobnosti da se ispoljava kritičko mišljenje – u slučaju kada se tumače književna dela utopijskog podžanra.

Predstavljena istraživanja sugerišu da je opravdano očekivati da utopijski pristup, koji se temelji, kako na čitanju utopija, tako i na osmišljavanju i diskutovanju o mogućnostima njihovog ostvarivanja, doprinese unapređenju pojedinih aspekata kritičkog mišljenja.

#### *6.4. Varijable istraživanja*

**Nezavisna varijabla** ovog istraživanja je obrazovna intervencija razvijanja kritičkog mišljenja utopijskim pristupom.

**Zavisne varijable** su kritičko mišljenje, koje se sastoji od dva indikatora: postignuća na testu sposobnosti, odnosno veština kritičkog mišljenja, rezultata na skali dispozicija kritičkog mišljenja i procena samoeфикаsnosti na zadacima i testu kritičkog mišljenja.

**Kontrolne varijable** su prisustvo i aktivno učešće u obrazovnoj intervenciji.

**Kovarijate su** sociodemografske karakteristike populacije.

##### *6.4.1. Obrazovna intervencija*

Kreirane su i realizovane dve vrste obrazovnih intervencija. Jedna za eksperimentalnu grupu koja je podrazumevala razvijanje kritičkog mišljenja utopijskim pristupom sa temom stanovanja, druga za kontrolnu grupu koja je podrazumevala učenje osnova dizajna enterijera.

##### *6.4.1.1. Osnovni podaci o obrazovnim intervencijama*

Obrazovne intervencije organizovane su jednom nedeljno, u hibridnom formatu, u trajanju od 4 nedelje. Realizovana su 4 susreta od kojih je svaki trajao 2 sata. Susretima koji su organizovani uživo u KC Majdan, kao i na Filozofskom fakultetu Univerziteta u Beogradu, moglo je da se prisustvuje onlajn, putem softvera za sinhronu komunikaciju u formatu video konferencije. Pored organizovanih susreta, na LMS (Learning Management System) onlajn

platformi za učenje, bile su postavljene aktivnosti i materijali za samostalan rad i učenje u trajanju od 2 sata nedeljno. Dakle, celokupna obrazovna intervencija, za obe grupe, podrazumevala je ukupno 16 sati učenja (8 sati direktne nastave + 8 sati samostalnog rada).

#### *6.4.1.2. Tim za realizaciju obrazovne intervencije*

Kako bi se u najvećoj mogućoj meri smanjila pristrasnost i uticaj istraživača na grupe koje su pohađale obrazovne intervencije, formiran je tim od tri studentkinje i dva studenta Filozofskog fakulteta u Beogradu.

Susrete su izvodile dve studentkinje treće godine andragogije, jedna studentkinja i jedan student završne godine osnovnih studija andragogije. Pored navedenih studenata jedan susret, za kontrolnu grupu je realizovao doktorand sa Odeljenja za sociologiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu. Ogledne susrete, kao i termine u kojima saradnici i saradnice nisu bili dostupni realizovao je istraživač.

#### *6.4.1.3. Obuka saradnica i saradnika*

Sve osobe koje su bile uključene u realizaciju aktivnosti za kontrolnu i eksperimentalnu grupu bile su obučene od strane istraživača. Obuka je podrazumevala:

1. orijentacioni susret, gde su se kolege i koleginice upoznali sa osnovnim okvirom istraživanja, kao i metodama i sadržajem obrazovne intervencije za obe grupe;
2. pripremu za izvođenje aktivnosti (upoznavanje sa pripremljenim scenarijom za susret, kao i sa odabranim materijalima);
3. konsultacije pred i nakon izvođenja aktivnosti.

\*Za osobe koje se nisu osećale spremno za izvođenje aktivnosti postojala je mogućnost da prvo posmatraju susrete koje je realizovao istraživač. Istraživač je, kao posmatrač, bio prisutan tokom većine susreta koje su realizovale saradnice i saradnici kako bi stekao uvid u grupnu dinamiku i reakciju grupe na obrazovnu intervenciju.

#### *6.4.1.4. Usmeni dogovor sa saradnicama i saradnicima*

Usmeni dogovor sa timom se odnosio na etičke aspekte realizacije istraživanja, kao i na pridržavanje istraživačkoj proceduri. Imajući u vidu da su se tokom realizacije istraživanja prikupljali osetljivi podaci o polaznicima (nivo razvijenosti kritičkog mišljenja) bilo je potrebno obezbediti profesionalan odnos u situacijama testiranja, kao i anonimnost prilikom arhiviranja prikupljenih podataka. S obzirom na to da je učešće u istraživanju bilo anonimno, sve članice i članovi tima morali su da obezbede da se osobe, koje su to želele tokom intervencije identifikuju



pseudonimom ili šifrom. A svi podaci koji su prikupljeni testovima i upitnicima isključivo su bili šifrirani. Jedino je istraživač imao pristup šifrniku u fazi prikupljanja podataka. Saradnice i saradnici su u istraživanju učestvovali/i na volonterskoj osnovi i mogli/e su u svakom trenutku da odustanu od dalje saradnje bez obrazloženja, ali uz blagovremenu najavu prestanka saradnje.

Kompenzacija za angažovanje tokom realizacije istraživanja za saradnice i saradnike je podrazumevala uvid u sve materijale i instrumente (licencirane testove) korišćene u istraživanju uz obezbeđivanje svih stručnih objašnjenja toka istraživanja, prikupljanja podataka, primene inovativnih metoda u učenju odraslih, kao i redovne konsultacije sa istraživačem. Studentkinje treće godine su imale mogućnost da angažovanje prijave kao ispit: Stručna praksa iz oblasti učenja odraslih. U tom slučaju, njihovo angažovanje je bilo kompenzovano ESPB bodovima, ali je zahtevalo veću strukturiranost naročito prilikom pisanja i odbrane izveštaja o obavljenoj stručnoj praksi.

#### *6.4.1.5. Pisani ugovor o učešću u istraživanju i obrazovnoj intervenciji*

Sve zainteresovane osobe su prilikom prijave za obrazovnu intervenciju popunjavale formular gde su nakon davanja saglasnosti odgovarale na pitanja o sociodemografskim karakteristikama učesnika, preferencijama za učešće u obrazovnoj intervenciji koje su se odnosile na mesec, dan i vreme raspoloživosti za učešće u istraživanju. Set pitanja se odnosio i na inkluzivne i ekskluzivne kriterijume učešća. Konačno poslednji deo upitnika odnosio se na ocenjivanje izjava na skali dispozicija kritičkog mišljenja.

Prilikom otvaranja naloga na LMS platformi polaznici su davali saglasnost za obradu podataka o njihovim aktivnostima na platformi.

Poseban dogovor o učešću u obrazovnoj intervenciji obavljen je sa učesnicima na orijentacionom susretu gde su prisutne osobe obavestene o svojim pravima, ali i pravilima učestvovanja u obrazovnoj intervenciji.

#### *6.4.2. Kreiranje obrazovne intervencije*

Za definisanje modela obrazovne intervencije poslužile su nam definicije utopijskog pristupa i kritičkog mišljenja, kao i analiza njihovog preklapanja. Neophodno je početi od stanovišta Toma Mojlana (2020) koji kritičku utopiju vidi kao proces artikulacije društvenih promena kroz poređenje utopijskih svetova sa sadašnjim svetom. Neophodno je biti suočen sa činjenicom da utopija podrazumeva kontinuirano prisustvo razlika i nesavršenosti utopijskih svetova. U ovoj definiciji je značajno poređenje utopijskih svetova sa sadašnjim svetom, odnosno postavljanje mišljenja na kontinuum realno – imaginativno.

Darko Suvin (2021) govoreći o metodu utopijskih studija, ukazuje na dvostruki kognitivni pokret: destrukciju (dekonstrukciju) starog načina mišljenja, fokusirajući se na beskorisnu interpretaciju ključnih termina; konstrukciju dijalektičke fleksibilnosti, korisnih

značenja takvih termina, koji imaju konstantno denotativno pulsirajuće jezgro, šireći se i skupljajući, na periferiji konotacija – čineći praktičnu mudrost. Kako Suvin (2021) parafrazira Marksa – imaginacija postaje realnost kada prođe u verovanje masa. Iz ove definicije takođe vidimo da utopijsko mišljenje ima jezgro koje se širi, te može da zahvati različite delove realnosti i imaginacije, kao i nivoe aktivnosti koje nas vode ka promeni.

Na osnovu predstavljenih ideja kreirana je opšta deskripcija utopijskog pristupa koji podrazumeva kritičku refleksiju u procesu preispitivanja sadašnjosti i kontinuirane izgradnje mogućih alternativa, koje još uvek nisu viđene, u (radikalno boljoj) budućnosti. Kritička refleksija, podrazumeva neodvojivi proces utopijskog mišljenja bilo da je ono oličeno kroz tekst ili akciju, realnost ili imaginaciju. Za potrebe kreiranja obrazovne intervencije posebno je bio značajan aspekt kritičke refleksije kojim se dovode u pitanje odnosi moći, ali i prepoznaju i preispituju hegemonu pretpostavke, koje preko kulture reprodukuju opresivne društvene mehanizme (Brookfield, 2010). Upravo je kritička refleksija prelomna tačka koja je ključna za ublažavanje stepena pasivne reakcije na realne, odnosno imaginarne impulse. Kritičkom refleksijom počinje proces dekonstrukcije prikupljenih informacija koje smeštamo u sistem postojećeg znanja, kako na ličnom, tako i na kolektivnom nivou. Takođe, kritička refleksija nam pomaže da oblikujemo vrednosni sistem što obezbeđuje da utopija ne postane svoja negacija, kao i da sklizne ka totalitarizmu i kreiranju zatvorenog sistema mišljenja, već da nas motiviše za traženje alternativa postojećem sistemu.

Pored kontinuuma realno imaginativno neophodno je razmišljati o ishodu mišljenja koje se može pozicionirati na taj kontinuum, odnosno na nivo reakcije na realnost. Reakcija na realnost u kontekstu primene utopijskog mišljenja kao pristupa učenju mogla bi se detaljnije eksplicirati i pristupom Rut Levitas (2010), koji se zasniva na tri aspekta: arheološki, ontološki i arhitektonski (Levitas, 2010). Naime, niži intenzitet aktivnosti u odnosu na realnost bi mogao biti realizovan kroz arheološki modalitet utopije koji podrazumeva kritiku proizašlu iz fragmentarnih ideja o boljem društvu, koja se dalje nastavlja na razmišljanje o ljudima koji se formiraju i razvijaju u društvima pod određenim okolnostima, te treći obuhvata celokupno rešenje problema, maštanje o rekonstrukciji celokupnog društva. Ontološki modalitet je posebno značajan za učenje odraslih imajući u vidu da se bavi vrednostima i praksom pojedinaca koji čine određeno društvo. Reflektujući o sopstvenoj transformaciji u kontekstu nekog novog rekonstruisanog društva otvaramo put ka promeni i na individualnom nivou ili usvajanju novog, kritičkijeg, pogleda na realnost. Konačno arhitektonski modalitet nas direktno stavlja u poziciju aktera u konstruisanju boljeg sveta. Bilo da čitamo, a za potrebe obrazovne intervencije otišlo se i korak dalje, te su se utopijske vizije kreirane na individualnom, a potom i na grupnom nivou, podstaknute odlomcima iz utopijske literature, kako književne, tako i teorijske, koja se odnosila na stanovanje.

Iz Freireovske perspektive obrazovanje kritike ili revolucionarno utopijsko obrazovanje podrazumeva proces denunciacije, kritičku analizu prošlih i sadašnjih društvenih uslova, i anunciacije, što se odnosi na proces transformacije uočenih represivnih mehanizama (Roberts, 2015). Iz opisanih odnosa jasno se očituje ukrštanje nekoliko dimenzija, a pre svega kontinuum realno – imaginativno sa kontinuumom prošlost – budućnost koji se susreću u sadašnjosti. U kontrolnoj grupi obrazovna intervencija podrazumeva sve ove aspekte, ali je kvalitet i

ekstenzivnost imaginacije ključna razlika među grupama. Kod kontrolne grupe budućnost je bliska i odnosi se na sticanje znanja i veština, koje je moguće primeniti u bliskoj budućnosti, a imaginacija je u većoj meri bliska realnosti i ličnom razvoju. U kontekstu učenja o dizajnu enterijera stečena znanja i veštine se mogu direktno primeniti na unapređenje sopstvenog životnog prostora, ali i otvoriti put za dalje učenje i napredovanje u ovoj oblasti.

Svako učenje podrazumeva susret sa prošlošću. Ne samo da učimo osvrćući se na već akumulirana znanja, već i preispitujemo ono što smo do sada znali. Rekonstrukcija i uklapanje novih informacija u novo znanje i iskustvo je proces učenja koji se odvija u sadašnjosti, ali pre svega zbog budućnosti. Za učenje se opredeljujemo zbog budućnosti. Zamišljamo sebe u budućnosti sa novim veštinama. Zamišljamo očekivanu transformaciju na ličnom nivou i očekujemo izvesne dobrobiti. Upravo su to ključni motivacioni činioци obrazovanja odraslih. Takođe, i sam proces učenja se delom dešava u budućnosti. Učeći i uvežbavajući nove veštine u veštačkom okruženju mi zapravo stavljamo sebe u poziciju uloge koja nas čeka kada u potpunosti ostvarimo i manifestujemo ishode učenja definisane obrazovnim programom.

Kod eksperimentalne grupe imaginacija i budućnost se smeštaju na horizonte nepostojećeg, udaljenog, radikalno boljeg sveta. Za osmišljavanje tih svetova neophodna je komunikacija sa prošlošću i sadašnjošću. Upravo u tom susretu se krije specifičnost ovog pristupa. S jedne strane se udaljavamo od realnosti, ali to činimo kako bi dekonstrukcija sadašnjosti bila smelija. Početna tačka razmišljanja odnosi se na činjenicu da se učenje i obrazovanje dešavaju zbog budućnosti, te je imaginacija neizostavni deo tog procesa. Od toga da zamišljamo sebe u novoj ulozi, sebe sa novim veštinama, do upotrebe imaginacije u samom procesu učenja, jednostavno moramo da zamišljamo ono o čemu čitamo, kao i na koji način ćemo to moći da iskoristimo. Čak šta više, zamišljamo kako bi stvari mogle biti drugačije, kako bi to na nas uticalo, s toga moramo da razmišljamo o principima na osnovu kojih funkcionišu stvari, odnosi, konstrukcija znanja, te da sve to reflektujemo kroz realnost i postojeće znanje. Međutim, ključna razlika u obrazovnim intervencijama je dubina komunikacije između krajeva kontinuuma koji opisane procese smešta u daleku budućnost, zamišljanjem sveta koji funkcioniše prema radikalno drugačijim principima. To je proces kontinuirane kritike realnosti, koji prati kontinuirano osmišljavanje bolje budućnosti uz pokušaje da se naprave neki koraci ka toj budućnosti. Kako bi se osigurao proces učenja i lične transformacije, naročito u pogledu dispozicija i veština mišljenja bilo je neophodno intervenciju u eksperimentalnoj grupi realizovati u koracima koji su podrazumevali izlaganje postojećim utopijama, literarnim i teorijskim, nakon toga analiziranje utopijskih zajednica i projekata, te podsticanjem kritičke refleksije o sopstvenim željama i vizijama, kako bi se na kraju došlo do kreiranja utopijske vizije budućeg radikalnije boljeg društva. S druge strane u kontrolnoj grupi svaki susret je imao kumulativan efekat s obzirom na znanje i veštine. Odnosno cilj intervencije je bio da se pokrije nekoliko različitih aspekata, odnosno oblasti uređenja životnog prostora. Dakle, kritička refleksija je u ovom slučaju svedena na minimum, odnosno primenjivana je samo na situaciju procene dosadašnjeg znanja u vezi sa uređenjem prostora.

Konačno iz ovoga proizilazi još jedna ključna razlika između dve grupe, a to je razmišljanje i kritička refleksija o rešenju za celokupno društvo, pa čak i čovečanstvo. U eksperimentalnog grupi se mali koraci promišljaju i kritikuju kroz razmišljanje kako bi svet

funkcionisao da se ova promena primeni mnogo šire, ali i obrnuto kako je moguće implementirati vizije boljeg sveta na jednom primeru. Dakle, eksperimentalna grupa se na neki način bavi i teorijskim apstrakcijama koje predstavljaju proces generisanja novih znanja, koja mogu da uzdrmaju temelje aktuelnog sveta i znanja o istom.

U tabeli 1 predstavljen je pregled primera sadržaja i aktivnosti, te ishodi učenja za kontrolnu i eksperimentalnu grupu. Prikazom je obuhvaćen pregled aktivnosti samostalnog i grupnog učenja, odnosno aktivnosti na LMS platformi, kao i susreta koji su realizovani uživo.

**Tabela 1.** Uporedni prikaz elemenata obrazovne intervencije za eksperimentalnu i kontrolnu grupu

<b>PREGLED OBRAZOVNE INTERVENCIJE</b>	<b>EKSPERIMENTALNA GRUPA</b>	<b>KONTROLNA GRUPA</b>
Orijentacioni susret	Merenja instrumentima: TVKM <sup>9</sup> - Kornel test kritičkog mišljenja; KPVKM <sup>10</sup> - Scenario za kvalitativnu procenu kritičkog mišljenja (realističan).  Dogovor oko realizacije obrazovne intervencije.	Merenja instrumentima: TVKM - Kornelov test kritičkog mišljenja; KPVKM - Scenario za kvalitativnu procenu kritičkog mišljenja (realističan).  Dogovor oko realizacije obrazovne intervencije.
Tema 1	Stanovanje u književnim utopijama	Uvod u stanovanje (elementi stana)
Aktivnosti	S <sup>11</sup> . KPVKM - Scenario za kvalitativnu procenu kritičkog mišljenja (utopijski).  S. Čitanje odabranog teksta sa pitanjima za refleksiju;  G <sup>12</sup> . Kritička utopija (predavanje)  G. Razgovor o pročitanoj tekstu.  G. Mikroesej individualne utopije sa naglaskom na stanovanje; Grupna diskusija.	S. KPVKM - Scenario za kvalitativnu procenu kritičkog mišljenja (utopijski).  S. Čitanje odabranog teksta sa pitanjima za refleksiju.  G. Stanovanje, osnovni pojmovi (predavanje);  G. Kviz o temama iz pročitanoj teksta.  G. Predstavljanje individualnih uslova stanovanja (crtanje)

<sup>9</sup> VKM – Test veština kritičkog mišljenja

<sup>10</sup> KPVKM – Kvalitativna procena veština kritičkog mišljenja

<sup>11</sup> Samostalna aktivnost

<sup>12</sup> Grupna aktivnost

		osnove stambenog prostora); Grupna diskusija.
Ključni ishodi učenja	Ume da uporedi i objasni uslove postojanja nekog fenomena s obzirom na distinkciju realno – zamišljeno. Razume osnovne definicije i klasifikacije utopija.	Ume da razlikuje tipologiju stambene arhitekture. Ume da elemente stambenog prostora predstavi crtanjem osnove stana.
Tema 2	Stanovanje u utopijskim zajednicama	Uvod u dizajn enterijera
Aktivnosti	S. Upoznavanje sa primerima utopijskog stanovanja (gledanje video materijala).  S. Zamisli sebe u utopiji (Formulisanje pitanja za diskusiju)  G. Od utopizma do utopije (predavanje o realnim utopijama); Grupna diskusija.  G. Vežba kritičke konverzacije (Brookfield, 1997).	S. Obrazovna serija o uređenju prostora (gledanje video materijala).  G. Kviz sa temom odgledanog video materijala. Grupna diskusija.  G. Kreiranje table raspoloženja kolaž tehnikom.  G. Grupni projektni zadatak korišćenje alatke za planiranje i upotrebu stvari u prostoru.
Ključni ishod učenja	Ume da vodi argumentovanu diskusiju i izvodi pretpostavke o zamišljenim (alternativnim) okruženjima za život.	Ume da primeni savete za uređenje prostora kako bi se poboljšao izgled i funkcionalnost prostora ili objekata u njemu.
Tema 3	(De/Re)konstrukcija stanovanja	Nezapadni pristup uređenju prostora
Aktivnosti	S. Čitanje teorijskih utopijskih tekstova.  G. Radionica konceptualnog mišljenja Ire Šora (1977) Utopija, I deo – definisanje pojmova uz kritički osvrt.	S. Obrazovna serija o uređenju prostora (gledanje video materijala).  G. Razgovor o nezapadnim pristupima dizajnu enterijera.  G. Radionica kreiranja nezapadnih šablona za uređenje prostora.

Ključni ishod učenja	Ume da primeni kritičko mišljenje i u kontekstu zamišljenih svetova. Ume da opiše i dekonstruiše pojam iz svakodnevnog života.	Ume da primeni nezapadne pristupe dizajna na oplemenjavanje prostora u lokalnoj sredini. Razume značaj okruženja za uređenje prostora.
Tema 4	Novi svet novi ljudi	Transformacija prostora
Aktivnosti	<p>S. Prikupljanje materijala za završni projekat (samostalno istraživanje).</p> <p>S. KPVKM - Scenario za kvalitativnu procenu kritičkog mišljenja (realističan).</p> <p>G. Radionica konceptualnog mišljenja Ire Šora Utopija, II deo – (re)konstrukcija društvenog okruženja na osnovu iznesene kritike; Grupna diskusija.</p> <p>S. KPVKM - Scenario za kvalitativnu procenu kritičkog mišljenja (utopijski).</p> <p>S. SENCTDS – skala za procenu razvijenosti dispozicija kritičkog mišljenja.</p>	<p>S. Tekst o istoriji dizajna enterijera.</p> <p>S. Obrazovna serija o uređenju prostora (gledanje video materijala).</p> <p>S. KPVKM - Scenario za kvalitativnu procenu kritičkog mišljenja (realističan).</p> <p>G. Diskusija o preferiranom stilu uređenja prostora.</p> <p>G. Projektni zadatak – priprema plana za (pre)uređivanje jedne prostorije u trenutnom stambenom prostoru; Grupna diskusija.</p> <p>S. KPVKM - Scenario za kvalitativnu procenu kritičkog mišljenja (utopijski).</p> <p>S. SENCTDS – skala za procenu razvijenosti dispozicija kritičkog mišljenja.</p>
Ključni ishod učenja	Ume da kreira alternativu postojećem društvu na osnovu kritičke analize aktuelnih problema.	Razlikuje stilove dizajna enterijera. Ume da kombinuje različite pristupe i stečena znanja o uređenju prostora za oplemenjavanje prostora u kom boravi.

<b>Završni susret</b>	S. Ponovljeni testovi: TVKM.	Ponovljeni testovi: TVKM.
-----------------------	------------------------------	---------------------------

Iz predstavljene tabele se vidi pristup kreiranju obrazovne intervencije kojim se težilo održavanje ujednačenog pristupa po pitanju na prvom mestu količine sadržaja i aktivnosti, ali i kompleksnosti zadataka, kao i primene sličnih nastavnih metoda. Na taj način su grupe izjednačene po većini karakteristika osim prema pristupu mišljenju kod eksperimentalne grupe, koje je imalo karakteristike utopijskog i kritičkog.

#### 6.4.2.1. Obrazovna intervencija za eksperimentalnu grupu

Obrazovna intervencija za eksperimentalnu grupu se sastojala iz dve komponente:

1. utopijski pristup, koji je podrazumevao susret sa utopijskim narativima, proizvodnju istih, kao i diskusiju o kreiranju i realizaciji mogućih alternativa postojećem okruženju i društvenom uređenju (Crocco, 2015; Levitas, 1990; Shor, 1996; Webb, 2017).

2. razvijanje kritičkog mišljenja rešavanjem scenarija za procenu kritičkog mišljenja, učestvovanjem u radionici kritičke konverzacije koje je razvio Brookfield (1997), kao i rešavanjem zadataka za razvijanje konceptualnog mišljenja koje je razvio Ira Šor (1977).

Opisane komponente su se konstantno preplitale i bile su zastupljenije simultano tokom trajanja obrazovne intervencije. Upravo je u tom susretu praktično ostvarivana interakcija utopijskog i kritičkog mišljenja, što je imalo za cilj da ispita na koji način takva interakcija utiče na razvijanje dispozicija i veština kritičkog mišljenja. Kako bismo bolje razumeli ovu interakciju u kontekstu učenja odraslih, neophodno je predstaviti i opisati sve realizovane aktivnosti, kao i strukturu intervencije obrazlaganjem elemenata dizajna svakog susreta.

#### **NAZIV RADIONICE 1:** Stanovanje u književnim utopijama

**Opšti cilj učenja:** Upoznavanje sa utopijskim mišljenjem.

**Specifični ciljevi učenja:** Upoznavanje sa utopijskom literaturom i njenim karakteristikama. Prepoznavanje specifičnosti odabranih utopijskih tekstova. Usvajanje znanja o klasifikaciji utopija. Upoređivanje ličnih utopijskih vizija sa trenutnom stambenom situacijom pojedinaca.

Vreme	Naziv sesije	Nastavna sredstva	Metode
30 min.	S. Scenario za proveru veština kritičkog mišljenja	Realističan scenario „Zeleni Hektari“ Brookfield (2012).	Samoprocena veštine kritičkog mišljenja formulisanjem i razumevanjem pretpostavki.
1č	S. Vesti iz Nigdine	Tekst Viljema Morisa <i>Vesti iz Nigdine</i> (str. 28-53).	Čitanje i refleksija o tekstu.

Vreme	Naziv sesije	Nastavna sredstva	Metode
30 min.	S. Scenario za proveru veština kritičkog mišljenja	Utopijski scenario „Želim da delim“.	Samoprocena veštine kritičkog mišljenja formulisanjem i razumevanjem pretpostavki.
30 min.	S. Vesti iz Nigdine	Pitanja za refleksiju o pročitanoj tekstu.	Refleksija o književnom tekstu.
30 min.	G. Kako smo doživeli <i>Vesti iz Nigdine</i> ?	Pitanja za analizu pročitanoj teksta.	Analiza književnog dela.
15 min.	G. Uvod u utopijske studije	Prezentacija o definiciji utopije i postojećim klasifikacijama u istorijskog perspektivi.	Predavanje sa diskusijom. Primena predstavljenih pojmova u analizi utopijskog sadržaja.
30 min.	G. Moja utopija	Uputstvo za pisanje utopijskih mikroeseja.	Individualno osmišljavanje utopijskog sadržaja u formatu mikroeseja.
15 min.	G. Grupna refleksija o uslovima stanovanja	Pitanja za grupnu diskusiju.	Grupna diskusija o uslovima ostvarivanja vizija, njihovom ukрупnjavanju, prepoznavanje ideološkog okvira, formulisanje kritičkog osvrta na sadašnje uslove stanovanja.

Prvi susret ne samo da je imao za cilj da polaznike uvede u temu utopijskog mišljenja, te da ga pozicionira naspram literarnih utopija, već je i tema stanovanja uvedena kroz čitanje odlomaka književnog dela i osveščivanje sopstvenih utopijskih vizija i snova. Razgovor o delu Viljema Morisa, otvoren je zadatkom da se napišu tri karakteristike pročitanoj teksta, identifikuje osnovni princip po kom funkcioniše društvo opisano u pročitanoj odlomku, kao i da se izdvoji jedan segment teksta značajan za svakog od polaznika. Ova vežba je realizovana na individualnom nivou, nakon čega je usledila grupna diskusija, odnosno grupa je mogla da reaguje na individualne inpute.

**Roman *Vesti iz Nigdine*, Viljema Morisa**, napisan je 1890. godine i ima klasičnu strukturu književne utopije, odnosno bavi se prepričavanjem sna protagoniste. Ono što ovaj tekst izdvaja u odnosu na dotadašnje utopije je njegov kritički karakter. Indirektna i direktna kritika koje Leopold (2016) definiše kao otvorenu kritiku realnosti, odnosno kritiku kroz predstavljanje sveta u kom nema mana postojećeg. Viljem Moris ovim tekstom kritikuje ideje socijalizma, ali i nudi rešenja predstavljajući verziju komunizma za koju veruje da je održivija i lepša. Estetika ima centralno mesto u njegovom književnom stvaralaštvu, a estetskim načelima vodi se i u kreiranju nameštaja, dizajnu tapeta. Neophodno je napomenuti da se i u samom



tekstu daje prostor za kritiku Morisove vizije komunizma s obzirom da ima i onih koji se ne slažu sa postavkom sveta u kom su se zatekli. Moris ipak ostavlja svoju romantičnu utopijsku viziju otvorenom, s obzirom da je svestan utopijske podložnosti greškama (Leopold, 2016). Ovo delo je odabrano, jer pruža detaljan opis Londona i poredi život u ovom gradu pre i nakon revolucije, zbog čega su u knjizi aktuelna pitanja koja se tiču stanovanja. Konačno romanom *Vesti iz Nigdine* se ne propoveda socijalistička ideologija, niti nam Moris drži predavanje o socijalizmu, već kroz opisivanje iskustava svakodnevnog života čini da i čitaoci požele deo tog socijalističkog iskustva (Kumar, 1993). Uvodeći svakodnevicu u domen utopijske literature još intenzivnije se podcrtava kritika sadašnjosti s obzirom da samo osvrtnjem oko sebe možemo da činimo komparaciju i izvodimo zaključke gde grešimo.

**Prezentacija utopijskih studija** otvorena je upoznavanjem polaznika sa utopijom i predstavljanjem njihovih definicije utopije. A nakon gledanja filma *Utopianism philosophy and the search for a perfect world | A-Z of ISMs Episode 21 - BBC Ideas*, nastavljeno je upoznavanje sa utopijom kao literarnim žanrom objašnjavanjem koncepta Darka Suvina, kognitivno očuđavanje. Pokazano je da su utopije univerzalna pojava koja se manifestuje kroz fikciju, društvenu teoriju i alternativne prakse življenja (Sargisson, 2000), kao i da se oblast utopijskih studija danas razvija nezavisno kroz multidisciplinarn pristup. Predstavljena je nestalnost utopije, s obzirom na mnoštvo pogleda na ovaj fenomen, koji se kontinuirano (re)definiše. Ukazano je i da savremeni koncepti utopiju posmatraju kroz stalan i simultan proces – kritike i stvaranja (Firth, 2013). Ova pozicija je značajna za inkorporiranje utopije u oblast učenja odraslih koje podrazumeva refleksiju na doživljena iskustva i mogućnost lične i društvene transformacije. Rut Levitas (Levitas, 2013) ističe da se ne smemo zadržati samo na kritici, te utopiju vidi kao metod koji podrazumeva tri funkcije: kompenzatornu, kritičku i funkciju društvene promene.

Susret je završen skiciranjem ideje za sopstvenu viziju idealnog sveta. Polaznici su navođeni pitanjima da opišu gde se nalazi njihovo idealno mesto za život, kako izgleda, po kojim principima funkcioniše to okruženje; Tokom izlaganja zadatak je bio da se priča iz prvog lica, a grupa je podstaknuta da postavlja potpitanja: Kako izgleda tvoj stambeni prostor? Sa kim živiš? Kako si ga stekao/la? Kako ga održavaš? i sl. Takođe, diskusija je vođena i oko pitanja: Kakvo je to novo društvo? Koliko se razlikuje od ovoga što danas imamo? Koliko smo daleko od tog novog društva? Na kraju vežbe učesnici su zamoljeni da sačuvaju svoje vizije o idealnom stanovanju, te da im se vraćaju i dopunjuju ih novim idejama koje budu dobijali tokom realizacije narednih susreta i aktivnosti obrazovne intervencije. Nakon grupne diskusije, polaznicima je najavljena tema narednog susreta, kao i zadaci za samostalan rad koje je bilo neophodno obaviti pred naredni susret u toku naredne sedmice.

## **NAZIV RADIONICE 2: Stanovanje u utopijskim zajednicama**

**Opšti cilj učenja:** Identifikovanje utopijskih elemenata u projektima stanovanja u zajednici.

**Specifični ciljevi učenja:** Prepoznavanje utopijskih elemenata u postojećim stambenim zajednicama. Apstrahovanje utopijskih ideja i mehanizama u odnosu na čitavu zajednicu. Formulisanje pretpostavki za utopijske primere stanovanja koje nemamo u iskustvu.

<b>Vreme</b>	<b>Naziv sesije</b>	<b>Nastavna sredstva</b>	<b>Metode</b>
1č	S. Društvene i praktične manifestacije utopijskih ideja	Video primeri arhitekture i stambenih zajednica na koje su uticale utopijske vizije ili koje imaju utopijske elemente.	Samostalni istraživački rad. Gledanje video materijala.
15 min.	S. Pitanja za realne utopiste	Lista pitanja za refleksiju o odgledanim primerima.	Formulisanje pitanja za diskusiju.
45 min.	S. Da sam utopista bio/bila bih...	Protokol za kritičko vođenje razgovora.	Igranje uloga u zamišljenim utopijskim okolnostima. Odabir uloge nekog od aktera predstavljenih primera / osmišljavanje novog utopijskog konteksta. Formulisanje liste pretpostavki u vezi sa životom u utopijskoj zajednici.
15 min.	G. Vođena fantazija – zamisli život...	Uputstvo za vođenu fantaziju.	Vođena fantazija
45 min.	G. Da sam utopista bio/bila bih...	Protokol za kritičko vođenje razgovora.	Osmišljavanje uloga u zamišljenim utopijskim okolnostima. Odabir uloge nekog od aktera predstavljenih primera / osmišljavanje novog utopijskog konteksta.
15 min.	Utopija između realnosti i imaginacije.	Prezentacija o realnim utopijama.	Predavanje o ostvarivosti i funkciji utopija.
45 min.	G. Da sam utopista bio/bila bih... (promena uloga)	Protokol za kritičko vođenje razgovora.	Osmišljavanje uloga u zamišljenim utopijskim okolnostima. Odabir uloge nekog od aktera predstavljenih primera / osmišljavanje novog utopijskog konteksta.

Drugi susret je bio posvećen promišljanju utopijskih praksi predstavljanjem i istraživanjem primera lične utopije kroz lični razvoj. Naime, na LMS platformi bio je postavljen TEDx govor Dragane Marjanović „Zemlja čuda“, koji je održan na TEDx događaju organizovanom u Novom Sadu 2012. godine. TEDx je lokalna inicijativa koja je okupljala osobe koje su kroz format struktuiranog predavanja, odnosno govora, publici prenosili nove ideje i iskustva. Ideja je potekla od privatne kompanije koja je pokrenula video platformu, ali i organizovala

konferencije javnih nastupa i govora iz oblasti biznisa, obrazovanja i inovacija. Njihov moto je: „Ideje vredne širenja“ (TED, 2023). Dragana Marjanović priča o zemljanoj arhitekturi, koja je zapostavljena u zapadnoj nauci, a koju je autorka otkrila na studijama i za vreme stručnog usavršavanja u Africi. Ovaj video materijal je bio praćen pitanjima za refleksiju: Zašto ne gradimo i dalje zemljom kada je zemlja održiv i besplatan materijal? Zamislite kako bi izgledao grad u kome su svi objekti izgrađeni od zemlje? Kakav bi bio život u takvom gradu? Istražite gde se gradilo i gde se još gradi zemljom. Kakve su karakteristike tih objekata?

Naredni set video-materijala odnosio se na primere urbane, savremene arhitekture koja je nastajala pod uticajem utopija. Primer za to je zgrada Walden 7 u Barseloni, koju je projektovao arhitekta Rikardo Bofilj. On je bio inspirisan romanom *Valden 2*, američkog bihevioralnog psihologa Skinera, kao i starijim, istoimenim delom *Valden*, Henrija Dejvida Toroa. Na Bofilja su uticali i drugi utopijski projekti iz čitavog sveta, a ideja mu je bila da unapredi društveni život u urbanim uslovima i izgradi kompleks po uzoru na košnicu, gde svako ima svoju ćeliju koja je povezana sa drugim ćelijama inspirativnim zajedničkim prostorom, poput visećih vrtova, hodnika i sl. (RBTA, 2023). Pored ovog primera predstavljen je i video o zajednici Kraftwerk 1, odnosno kolektivu iz Ciriha, koji predstavlja pionirski kooperativni model stanovanja. Projekat je praktična manifestacija društveno-utopijskog (tribalnog) modela opisanog u knjizi *Bolo`bolo* koju potpisuje autor pod pseudonimom P.M. (Burri, 2014). Pored videa za koji je bio obezbeđen automatski prevod na srpski jezik, kao dodatni materijal na platformi LMS je bila dostupna i knjiga *Bolo`bolo*. Pitanja za refleksiju o ovim primerima su se odnosila takođe na zamišljanje gradova u kojima je u potpunosti primenjen ovakav model stanovanja, kao i zamišljanja kakve bi posledice na individualne živote imao takav princip stanovanja.

Konačno, predstavljen je i život u ruralnoj namernoj zajednici Tvin Ouks (Twin Oaks) smeštenoj u centralnom delu Virdžinije u SAD-u. Zajednica je osnovana 1967. i inspirisana je knjigom profesora Skinera *Valden 2*, koja opisuje život u radikalno biheviorističkoj utopiji. Danas ova zajednica broji oko 70 odraslih članova i petnaestoro dece i ne temelji se više na biheviorističkim principima (twinoaks, 2023). Primer života u Tvin Ouksu je predstavljen video prilogom „Unutar postkapitalističke zajednice“ (Inside a Post-Capitalism Community) medijske kuće Vajs (Vice) dostupnom na Jutjub (Youtube) kanalu Vajs Impakt (Vice Impact). Takođe, za ovaj primer su bila postavljena pitanja za refleksiju: Zamislite sebe u ovoj zajednici? Šta vam se posebno dopalo, a šta vam je neprihvatljivo u vezi sa ovom zajednicom? Kako bi svet izgledao da je organizovan po principima ove zajednice?

Drugi deo samostalnih aktivnosti se odnosio na pripremu za vežbu kritičke konverzacije. Zadatak se odnosio na zamišljanje života u odabranoj zajednici na osnovu odgledanih video-materijala i dodatnog istraživanja. Formular za pripremu za ovu aktivnost sadržao je sledeće elemente i uputstava. Odaberite zajednicu koja je na vas ostavila najveći utisak. Odaberite aspekt života o kom želite da razgovarate sa grupom (partnerski odnosi, plaćanje kirije, sticanje stambenog prostora, održavanje stambenog prostora, rad, obrazovanje, slobodno vreme itd.). Izdvojite ključni princip na osnovu kog funkcioniše odabrani aspekt života. Opišite situaciju koju ćete predstaviti na susretu, pričajući priču iz prvog lica kao da se ona već desila.

Susret uživo je počeo vođenom fantazijom koja se odnosila na život u beogradskom naselju *Cerak Vinogradi*. Protokol za vođenu fantaziju se nalazi u prilogu broj 1. Ovaj projekat je odabran za sadržaj vođene fantazije s obzirom da je bio deo izložbe „Ka konkretnoj utopiji“ (*Toward a Concrete Utopia: Architecture in Yugoslavia, 1948–1980*), koja se bavila jugoslovenskom arhitekturom u periodu od 1948. do 1980. godine, a organizovana je u Muzeju moderne umetnosti u Njujorku (MoMA) u periodu od 15. 7. 2018. do 13. 1. 2019. Nakon vođene fantazije otvorena je kratka grupna diskusija postavljanjem pitanja: Zna li gde ste to bili? Na skali od 1 do 10 koliko je ovo okruženje utopijsko? Zašto ste ga tako procenili?

Drugi susret bio je većim delom posvećen Brukfeldovoj (1997) vežbi sticanja i procene veštine kritičkog mišljenja konverzacijskim pristupom, odnosno vežbom pripovedača i detektiva. Aktivnost je podrazumevala da osoba koja to želi, ispriča svoju priču, dogodovštinu iz svakodnevnog života. Osobe koje su preuzele ulogu detektiva postavljaju dodatna pitanja kako bi bolje razumeli priču, a zatim iznose pretpostavke na osnovu priče koju su čuli. Nakon toga izvode alternativne scenarije, dok ostatak grupe čine sudije koje ukazuju na greške u izvođenju pretpostavki, skreću pažnju na osuđujući govor, pristrasnost u zaključivanju i sl. (Brookfield, 1997). Takođe, zadatak za detektive, ali i za celu grupu je bio da se pretpostavke razvrstaju prema kategorijama: paradigmatičke (svetonazorske, odnose se na to kako vidimo svet), perskriptivne (sadrže ono što mislite da treba da se desi u određenoj situaciji), uzročne (odnose se na to kako stvari funkcionišu i kako se može uticati na te procese), pretpostavke moći (odnose se na razumevanje kako funkcionišu odnosi moći), hegemonije (one koje prihvatamo sa entuzijazmom ne shvatajući da nam nanose štetu) (Brookfield, 2012). Ova vežba je realizovana tokom susreta uživo u više navrata, kako bi bilo prilike da se isprobaju različite uloge. Neophodno je napomenuti da je ova aktivnost prilagođena obrazovnoj intervenciji za eksperimentalnu grupu, te se nije pripovedalo o postojećim iskustvima, već zamišljenim posledicama života u nekoj od odabranih utopijskih zajednica. Ovaj dodatni nivo i zahtev je doprineo kompleksnosti same aktivnosti, ali je istovremeno pokazao kako na jednostavan način, uobičajena procedura za učenje i procenu kritičkog mišljenja, može da se obogati još jednom dimenzijom, a to je radikalna imaginacija, koja bi trebalo da ima efekat pojačavanja kritičnosti prema sadašnjosti. U prilogu 2 se nalazi protokol za realizaciju aktivnosti kritičke konverzacije.

Kako bi učesnici bolje razumeli definiciju realne utopije tokom susreta i diskusija ponuđeno je nekoliko teorijskih okvira za tumačenje pomenutog termina. Lusi Sardžison (2012) ukazuje na činjenicu da je utopizam dosta raširena pojava, te da ga srećemo u arhitekturi, obrazovanju, politici, ali ona upozorava da to ne moraju biti istovremeno i utopije. Utopizam je opštiji pojam, impuls, želja za alternativama, dok su utopije manifestacije tog impulsa koje srećemo u različitim formama, odnosno kao tekst ili kao žive eksperimente. Ovde je bilo neophodno osvrnuti se na objašnjenje Rut Levitas (1990), da se konkretne utopije odnose na anticipiranje moguće budućnosti te da imaju u sebi inkorporiran potencijal za obrazovanje nade. Takođe, Levitas (2017) se osvrće i na koncept realnih utopija Olina Vrajta, ukazujući da te alternative, iako drugačije, ipak postoje i bivaju ograničene postojećim okolnostima i sistemom, te da guše potencijal za razmišljanje o celokupnom rešenju i političkoj transformaciji, koja se ne zadržava samo na ličnom. U ovom kratkom predavanju koje je pratila

i diskusija bilo je ponuđeno dodatno promišljanje utopije i razumevanje praksi koje smo nazivali utopijskim, ali za koje se insistiralo da se promišljaju samo kao početak promene, prvi korak ili testiranje utopijskog potencijala s obzirom na realnost. U ovom slučaju ograničenje koje nameće realnost samo pojačava kritički potencijal utopije, ali uz svest da se ne odustaje od daljeg zamišljanja i unapređenja utopijskog mišljenja, tj. da se utopijom nazove jedan primer alternative koja koegzistira u postojećem sistemu.

### NAZIV RADIONICE 3: (De/Re)konstrukcija stanovanja

**Opšti cilj učenja:** Usvajanje osnova konceptualnog mišljenja.

**Specifični ciljevi učenja:** Uviđanje odnosa kritičkog i utopijskog mišljenja primenom analitičkog modela konceptualnog mišljenja. Razumevanje značaja kritike za proces kreiranja utopije.

Vreme	Naziv sesije	Nastavna sredstva	Metode
1č	S. Stambeno zadrugarstvo utopija ili potreba	Čitanje teksta Vuković, V., (2020). Kolektivna ulaganja u kolektivno pitanje. Razgovor sa Anom Džokić i Ivom Marčetić. <i>Život umjetnosti</i> , 107 (2), 156- 167. <a href="https://doi.org/10.31664/zu.2020.107.09">https://doi.org/10.31664/zu.2020.107.09</a>	Samostalno učenje čitanjem predloženog teksta.
1č	S. Vrtne gradovi primer iz Srbije i sveta	Tekst Mirkov, A. (2007). Vrtne gradovi Ebenezeru Hauarda. <i>Sociologija</i> , 49(4), 313-332.	Samostalno učenje čitanjem odabranog teorijskog teksta.
30 min.	G. Kako zamišljamo grad budućnosti?	Pitanja za razgovor o pročitanim tekstovima i kratko predavanje o ideji domova bez kuhinja.	Grupna diskusija uz kratko predavanje.
30 min.	G. Definicije stanovanja	Formular za definisanje pojma.	Individualno definisanje pojmova. Grupna diskusija o definisanim pojmovima.
30 min.	G. Produblivanje definicija i njihova kritička rekonstrukcija	Pitanja za rekonstrukciju pojmova.	Promišljanje opisanih pojmova kroz globalnu perspektivu.
30 min.	G. Definisane novog	Formular trodelnog modela za opisivanje novih pojmova.	Konceptualizovanje pojmova, fenomena, ideja.

Treća nedelja obrazovne intervencije počela je čitanjem odabranih teorijskih tekstova, kao i analizom stambenog pitanja u regionu. Tekst „Kolektivna ulaganja u kolektivno pitanje“, odnosno intervju sa aktivistkinjama iz Srbije i Hrvatske, odabran je s obzirom na to da se bavio analizom trenutne situacije u stanovanju, ali i pružanjem mogućih rešenja koja svakako

predstavljaju alternativu postojećem sistemu, ali i realne utopijske projekte, kako bi ih mogli okarakterisati rukovodeći se definicijom Olina Vrajta.

Drugi odabran tekst „Vrtni gradovi Ebenezer Huarda“ je sociološka analiza utopijske teorijske ideje, koja je u različitim oblicima primenjivana širom sveta. Izvestan pokušaj kreiranja vrtnog grada postojao je i u Srbiji, tačnije u Kragujevcu. Ovaj tekst je značajan, jer ne samo da se bavio operacionalizacijom jedne utopijske ideje, već i analizom na koji način je ona realizovana u različitim kontekstima i zbog čega je – konkretno u slučaju Kragujevca – ova ideja propala. Kako nije preveden na srpski jezik, tekst „Domovi bez kuhinja i mesta bez kućnog rada“<sup>13</sup> je prepričan. Ovom tekstu je posvećena posebna pažnja, s obzirom da predstavlja ideju *materijalnog feminizma*, kao i jednostavno rešenje za ukidanje besplatnog kućnog rada, koje nikada nije prihvaćeno – što nam s druge strane ukazuje na to koliko je svakodnevni život, pa i arhitektura, u potpunosti podređen patrijarhatu. Ovaj tekst upravo predstavlja ideju, i razrađuje arhitektonske planove za naselja koja bi, reorganizacijom prostorija u javnom i privatnom stambenom prostoru, dovela do velike revolucije, što bi pomoglo ženama u borbi za jednakost i ukidanje patrijarhalnih principa života.

Iako, ove tekstove ne možemo okarakterisati u potpunosti kao utopijske, odnosno možemo raspravljati o nivou utopizma koji se manifestuje kroz njih, oni mogu da posluže kao polazna tačka da se stigne do izmaštavanja moguće transformacije društva. Takođe, ovi tekstovi su značajni s obzirom da pružaju utemeljenu i preciznu analizu situacije u pogledu stanovanja, uzimajući u obzir kontekstualne razlike, istorijsko iskustvo i znanje lokalnih sredina, te samim tim mogu da se delimično dovedu u vezu i sa iskustvom i znanjem polaznika obrazovne intervencije.

Pročitani tekstovi su imali za cilj da nas malo odmaknu od realnosti kako bi polaznicima pružili šansu da preciznije analiziraju realnost koju žele da transformišu. Iz prethodnih susreta je postalo jasno da je nemoguće zamisliti moguće, radikalno drugačije okolnosti, bez precizne kritike postojećeg iskustva i realnosti. Nakon kratke diskusije o pročitanim tekstovima koja se odnosila na zamišljanje gradova u kojima postoje primeri zadružnog stanovanja, kao i urbanog uređenja prema principu vrtnih gradova, diskusija je usmeravana u pravcu razmišljanja: koji uslovi onemogućavaju totalnu primenu tog principa?; šta nama nedostaje da bi te ideje bile primenljive i na koji način opisane alternative utiču na menjanje pogleda na grad i stanovanje, odnosno na definisanje tih ključnih pojmova.

Nastavak susreta realizovan je primenom koraka za učenje konceptualnog mišljenja koje je Ira Šor (1977) razvio za potrebe kursa „Utopija“. Njegov pristup sadrži, kako karakteristike utopijskog, tako i kritičko-analitičkog mišljenja utemeljenog u načinu rešavanja problema. Prvi korak se odnosio na vežbu empirijske analize gde je bilo potrebno odabrati jedan aspekt stanovanja i opisati ga definicijom, a kako bi definicija bila potpuna, drugi korak analize se odnosio na promišljanje društveno-istorijskih okolnosti i traganje za odgovorima na

---

<sup>13</sup> Puna referenca ovog teksta je: Hayden, D. (1981). Homes without Kitchens and Towns without Housework. In D. Hayden (Ed.), *The Grand Domestic Revolution. A History of Feminist Designs for American Homes, Neighborhoods, and Cities* (229-266). The MIT press.

pitanja: „Ko ima koristi od opisanog pojma? Koje su njegove društvene posledice? Da li je nešto slično postojalo pre? Koje su njegove najbolje i najgore karakteristike? Možemo li bez toga?“ (Shor, 1977, str. 640). Formular za definisanje pojma predstavljen je u nastavku teksta.

Ime	Opšta definicija	Postojeći primer
-----	------------------	------------------

**Formular 1.** Formular za definisanje pojma (Shor, 1977, str. 642)

Nakon ovog koraka otvorena je grupna diskusija u kojoj su se prvo čule definicije svih pojmova, a potom je odabrano nekoliko za koje je grupa bila zainteresovana da ih dodatno analizira i rekonstruiše u nešto bolje. U ovom koraku je korišćen Formular trodelnog modela za opisivanje novih pojmova, koji je predstavljen u nastavku teksta, a učesnici su bili podeljeni u parove ili male grupe od po tri člana, prema sličnosti pojmova koje su predstavljali.

Opis konteksta	Dijagnoza (društveno-istorijski kontekst)	Rekonstrukcija (opis nečeg novog)
----------------	---	--------------------------------------

**Formular 2.** Formular trodelnog modela za opisivanje novih pojmova (Shor, 1977, str. 640)

Pročitani tekstovi pre susreta mogli su da posluže kao dobra osnova za realizaciju ovog procesa. Tekstovi su ponudili adekvatnu analizu sadašnjosti u vezi sa stanovanjem uz osvrt na istorijsko društvene okolnosti. Učesnici su bili slobodni da se oslone na te tekstove ili da svoje pojmove definišu uz pomoć znanja u grupi ili pomoću informacija dostupnih na internetu. Nove definicije nisu morale da podrazumevaju daleku utopijsku budućnost, već promene koje su već negde postojale ili još uvek postoje, kao i situacije koje bi mogle da budu realizovane u bližoj budućnosti. S druge strane nije postojalo ograničenje u pogledu konstrukcije nečeg novog s obzirom na tačku u budućnosti.

Zadatak za naredni susret odnosio se na samostalno upoznavanje sa problemom, a u vezi sa odabranim pojmom. To je podrazumevalo detaljnije istraživanje, recimo, tržišta nekretnina, aktuelnih politika stanovanja i sl. Takođe, deo zadatka se odnosio i na definisanje srodnih pojmova kojima se grupa još uvek nije bavila.

#### **NAZIV RADIONICE 4: Novi svet novi ljudi**

**Opšti cilj učenja:** Kreiranje utopije primenom analitičkog modela konceptualnog mišljenja.

**Specifični ciljevi učenja:** Uviđanje odnosa kritičkog i utopijskog mišljenja primenom analitičkog modela konceptualnog mišljenja. Iniciranje utopijskih aktivnosti koje mogu voditi ka dobrim promenama i inovacijama.

Vreme	Naziv sesije	Nastavna sredstva	Metode
1č	S. Kakvo je naše društvo	Uputstvo za pretragu relevantnih tekstova za samostalno istraživanje.	Samostalan istraživački rad.
30 min.	S. Definisane tri pojma kojima se grupa nije bavila	Formular za definisanje pojma. Formular trodelnog modela za opisivanje novih pojmova.	Korišćenje trodelnog modela za opisivanje novih pojmova.
30 min.	S. Promena posla	Scenario za samoprocenu kritičkog mišljenja.	Samoprocena veštine formulisanja pretpostavki za realističan scenario.
1č	G. Od datosti do utopije	Šema koncentričnih krugova.	Grupno razumevanje formulisanih utopijskih vizija u odnosu na sadašnje okolnosti.  Prepoznavanje nelogičnosti i nedoslednosti u mišljenju.
30 min.	G. Osećam vučicu u sebi	Scenario za samoprocenu kritičkog mišljenja.	Samoprocena veštine formulisanja pretpostavki za utopijski scenario.
10 min.	G. Dispozicije kritičkog mišljenja	Formular sa skalom dispozicija kritičkog mišljenja.	Završno testiranje.
20 min.	G. Grupna refleksija	Pitanja za refleksiju.	Uviđanje ključnih tačaka učenja prednosti i mana primenjenog pristupa učenju veština i navika mišljenja.

Poslednji susret bio je posvećen uočavanju značaja kritike i analitičkog mišljenja za koncipiranje utopijskih vizija. Takođe, polaznici su bili podstaknuti da samostalnim istraživanjem ispituju granice kritike i moguće budućnosti. Samostalno istraživanje odnosilo se na traganje za tekstovima koji smeštaju opisane pojmove u određeni kontekst, ali sa idejom da se traga i za alternativama koje se približavaju osmišljavanju novog. Repertoar definicija je takođe bilo potrebno proširiti novim pojmovima korišćenjem postojećih formulara.

Tokom susreta uživo rezultati samostalnog istraživanja su predstavljani na grupnom nivou. Prvi korak je bio da se u parovima ili malim grupama koje su se bavile istraživanjem sličnih pojmova, kako aktuelni, tako i novi pojmovi, smeste na šemu koncentričnih krugova gde je centar sadašnjost, a svaki naredni krug odmicanje od aktuelne realnosti. Zadatak je bio da se na osnovu predstavljenih definicija razmišlja o društvu što udaljenijem od centra šematskog prikaza. Ovo je takođe ideja Ire Šora (1977), koja je imala za cilj da ukaže koliko mehanizmi postojeće realnosti utiču na osmišljavanje budućnosti, odnosno koliko je potrebno udaljavanja, kako bi se izbegli njihovi odjeci. Pored toga, ovaj model ukazuje i koliko je kritike potrebno na



obodu svakog kruga kako bi se omogućilo osmišljavanje novog koje još uvek nije moguće, ali je pod određenim novim okolnostima ostvarivo.

Ovaj susret je završen grupnom refleksijom o čitavom procesu uz mapiranje efekata intervencije. Celokupna intervencija je završena rešavanjem realističnog i utopijskog scenarija slične strukture, sa istim zadacima kao i prilikom početka intervencije, samo da drugom temom. Ovog puta su se teme ticale promene posla u realističnom slučaju, dok je utopijski scenario podrazumevao zamišljanje problema u svetu gde su domaće životinje prestale da se eksploatišu za ljudske potrebe. Utopijski scenario je bio praćen dodatnim instrukcijama i gledanjem slika umetnika Harmuta Kiverta (Hartmut Kiewert)<sup>14</sup> koji slika prizore opisane životinjske utopije. Konačno, na kraju susreta učesnici su ponovo procenili **ajteme** na skali dispozicija kritičkog mišljenja. Poseban termin je bio rezervisan za ponovno rešavanje testa kritičkog mišljenja.

#### 6.4.2.2. Obrazovna intervencija za kontrolnu grupu

##### **NAZIV RADIONICE 1:** Uvod u stanovanje

**Opšti cilj učenja:** Upoznavanje sa osnovnim pojmovima arhitektonske organizacije prostora.

**Specifični ciljevi učenja:** Upoznavanje sa organizacijom prostora stana, periodizacijom stambene arhitekture u našoj sredini.

Vreme	Naziv sesije	Nastavna sredstva	Metode
1č	S. Samostalno upoznavanje sa pojmovima i istorijom stambene arhitekture u našoj sredini.	Lojanica, V. (2019). <i>Arhitektonska organizacija prostora. Stanovanje.</i> Arhitektonski fakultet Univerziteta u Beogradu. 221-230.	Samostalno učenje. Čitanje preporučenih tekstova.
30 min.	S. Zeleni hektari	Scenario za samoprocenu kritičkog mišljenja.	Samoprocena veštine formulisanja pretpostavki za realističan scenario.
30 min.	S. Prostor i planiranje <sup>15</sup>	Naučno-obrazovna serija BBC Pravila dizajna prva epizoda.	Samostalno učenje putem video materijala.
30 min.	S. Želim da delim	Scenario za samoprocenu kritičkog mišljenja.	Samoprocena veštine formulisanja pretpostavki za realističan scenario.
30 min.	G. Stambena arhitektura u našoj sredini.	Prezentacija o osnovnim pojmovima stambene arhitekture.	Prezentacija ključnih pojmova uz ilustraciju primerima.

<sup>14</sup> Harmut Kiver je umetnik koji slika utopiju koja podrazumeva suživot i kooegzistenciju ljudi i životinja. Grupi je pre rešavanja utopijskog scenarija pokazan set njegovih slika kojima prikazuje taj suživot u urbanim uslovima, a radi se o slikama koje su nastale u periodu od 2015. do 2023. godine. Slike su dostupne na veb sajtu umetnika. <https://en.hartmutkiewert.de/animal-utopia-2/>

<sup>15</sup> Link ka svakoj epizodi naučno obrazovne serije nalazi se na sledećem linku: <https://rb.gy/8y2114>.

Vreme	Naziv sesije	Nastavna sredstva	Metode
15 min.	G. Kviz	Pitanja za kviz.	Provera znanja u formatu kviza.
45 min.	G. Predstavljanje ličnog stambenog prostora	Primer strukture stana.	Opis ličnog iskustva stanovanja u formatu plana stambenog prostora.  Grupna diskusija.

Susret je počeo rešavanjem scenarija za samoprocenu veština kritičkog mišljenja. Realističan scenario „Zeleni hektari“ polaznici su rešavali pre susreta individualno, a na početku prvog susreta uživo je svako ponaosob rešavao utopijski scenario „Želim da delim“ na kraju je otvoren prostor za diskusiju o zadatim scenarijama, a pitanja su se odnosila na subjektivni osećaj težine zadatka, broju izlistanih pretpostavki, poređenju realističnog i nerealističnog scenarija.

Obrazovna intervencija za kontrolnu grupu bavila se pitanjem stanovanja, ali iz perspektive sticanja osnovnih praktičnih znanja i veština, neophodnih za uređenje stambenog prostora. Prvi susret se odnosio na upoznavanje sa osnovnim pojmovima stambene arhitekture, odnosno elementima stana. Učesnici su kroz tekst „Prostorno funkcionalni elementi stana“, iz knjige *Arhitektonska organizacija prostora: Stanovanje profesora Lojanice* (2019), dobili osnovne informacije o podeli stambenog prostora na individualne i zajedničke prostorije, kao i detaljan opis svakog elementa unutar opisanih zona. Na susretu uživo svaki element stana je posebno prodiskutovan u formatu predavanja uz diskusiju koja se temeljila na primerima i iskustvima polaznika sa stanovanjem.

Obrazovna intervencija se sastojala od BBC-jeve naučno-obrazovne serije „Pravila dizajna“, dostupne na Jutjub platformi sa automatskim prevodom na srpski jezik. Za prvi susret polaznici su se samostalno, pre susreta uživo, upoznali sa sadržajem prve epizode koja se odnosila na osnovne principe odnosa prema prostoru i njegovom planiranju. Tokom susreta uživo, stečeno znanje je proveravano kvizom tako što je grupa bila podeljena u dva ili tri tima, te se grupno odgovaralo na sledeća pitanja:

1. Kolika je prosečna veličina porodične kuće u Velikoj Britaniji?

- A. 100 kvadratnih metara
- B. 150 kvadratnih metara
- C. 120 kvadratnih metara

2. Koji je prvi i najvažniji princip uređenja enterijera?

- A. Okrečiti sve u belo.
- B. Definisati ciljeve i napraviti dobar plan.
- C. Srediti nered.

3. Nered čini prostor:

- A. Manjim
- B. Zatrpanim

### C. Nepreglednim

4. Koji je najbolji način da učinite prostor većim?

A. Da ga okrećite u belo.

B. Da u neposrednom okruženju (dvorištu) postavite objekat koji privlači pažnju.

C. Napravite još jedan prozor.

\*Ovde su sve opcije tačne, ali odgovor pod B. je najisplativija i najjednostavnija opcija. A samo opcija pod A. nije dovoljna.

5. Da li previše prostora takođe može biti problem?

A. Da

B. Ne

\*Napomena: Istraživanja su pokazala da se ljudi osećaju nesigurno u velikom prostoru. Sećate li se primera iz videa? Ljudi u restoranima preferiraju da sede uz zid kako bi imali bolji pregled kretanja drugih ljudi kroz prostor.

6. Kako biste prostor učinili dužim i dubljim neophodno je da:

A. Prozori budu što veći i zidovi što svetliji.

B. Da pod ne zatrpavate tepisima i da se podna obloga pruža u dužinu.

C. Da proširite prozor i da ne zatrpavate prostor nameštajem.

7. Ako zadnji zid u prostoriji obojimo u tamniju boju:

A. Dubina se smanjuje, ali se prostor čini širim.

B. Širina se smanjuje, ali se prostor čini višim.

C. Visina se smanjuje, ali se prostor čini širim.

8. Koji predmet može učiniti da prostor osećamo većim nego što jeste?

A. Slike na zidovima

B. Sobne biljke.

C. Ogledala.

Nakon teorijskih inputa polaznici su dobili zadatak da šematski predstavite stambene prostorije koje trenutno koriste i da identifikuju na koji način bi ti prostori mogli bolje da se organizuju, koje su prednosti i mane njihove strukture i organizacije. Svaka osoba koja je želela predstavila je svoj šematski prikaz i sa grupom je prodiskutovala o mogućnostima unapređena organizacije tog prostora s obzirom na stečena znanja.

**NAZIV RADIONICE 2:** Uvod u dizajn enterijera

**Opšti cilj učenja:** Razumevanje pojma dizajn enterijera.

**Specifični ciljevi učenja:** Razumevanje uloge dizajnera enterijera. Sticanje osećaja za boje i osvetljenje prilikom uređivanja prostora.

<b>Vreme</b>	<b>Naziv sesije</b>	<b>Nastavna sredstva</b>	<b>Metode</b>
30min.	S. Ko su dizajneri enterijera?	Emisija „Vredi znati“: dizajn enterijera, RTV.	Usvajanje informacija iz iskustava drugih.
30min.	S. Šta nam boje znače?	Naučno-obrazovna serija BBC „Pravila dizajna“ druga epizoda.	Samostalno učenje gledanjem naučno-obrazovnog programa.
15min.	S. Osnovni pojmovi	Razumevanje osnovnih pojmova dizajn i uređenje enterijera.	Upoznavanje sa definicijama.
15min.	S. Dizajneri enterijera	Lista za spajanje imena dizajnera i dekoratera enterijera sa istorijskim periodima.	Otkrivanje putem samostalnog istraživanja.
30 min.	S. I bi svetlost	Naučno-obrazovna serija BBC „Pravila dizajna“ treća epizoda.	Samostalno učenje gledanjem naučno-obrazovnog programa.
15min.	G. Šta smo naučili	Pitanja u vezi sa materijalom za samostalno učenje.	Grupna diskusija
15min.	S. Boje koje oblikuju	Materijal za upoznavanje sa paletom boja.	Samostalno učenje kroz čitanje i diskusiju.
20+20min.	G. Mood board	Uputstvo za kreiranje table raspoloženja. Materijal za pravljenje kolaža.	Kreiranje kolaža. Grupna diskusija.
20+20min.	G. Sitnice koje život znače	Dijagram objekata i njihovog korišćenja u stambenom prostoru. Ilustracija fotografskim projektima Sannah Kvist i Huang Qingjun.	Zajednički mini projektni zadatak. Grupno rešavanje problema.
10min.	G. Završna diskusija	Pitanja za refleksiju	Grupna diskusija

Drugi susret je počeo razgraničavanjem ključnih pojmova u oblasti dizajna enterijera. Predstavljene su definicije dizajna enterijera u odnosu na uređenje prostora, a potom i emisija naučno-obrazovnog programa „Vredi znati“ Radio televizije Vojvodina, koja se bavila predstavljanjem profesije dizajnera enterijera. Polaznici su imali zadatak da otkriju biografije nekoliko najznačajnijih imena iz oblasti dizajna i dekora enterijera poput Vilijama Morisa (William Morris), Doroti Drejper (Dorothy Draper), Dejvida Hiksa (David Hicks), Keli Virstler (Kelly Wearstler) kako bi mogli da spoje njihova imena sa periodom u kom su živeli i stvarali. Takođe, bilo je neophodno da se zabeleži po jedna karakteristika po kojoj su prepoznatljiva dela pomenutih osoba.

Ovaj susret se odnosio i na sadržaj iz epizoda Boja i Osvetljenje, naučno-obrazovne serije „Pravila dizajna“, gde su se dobijale osnovne informacije o pravilima korišćenja boja i svetla prilikom dizajna i uređenja prostora. Nakon diskusije kojom se na nivou grupe proveravao stepen usvojenosti sadržaja, priča o bojama je upotpunjena tekstom „Kako uklopiti kolorit u enterijeru pomoću kruga boja<sup>16</sup>“, gde su predstavljane uobičajene koloritne šeme: šema boja u istom tonu, harmonična šema boja, kontrastna i monohromatska šema.

Ove aktivnosti su bile uvod u praktični zadatak kreiranja table raspoloženja, odnosno kolaža kojim su polaznici na individualnom nivou kreirali ideje za opremanje određenih prostorija u stanu. Zadatak je bio da se iz raspoloživih magazina i kataloga odaberu fotografije ili ilustracije komada nameštaja, kao i kolorit i šablon šara, i da se sve to prikaže kolaž tehnikom. Nakon ovoga je svako u grupi predstavio i ukratko objasnio koncept svoje table raspoloženja.

Naredni zadatak „Sitnice koje život znače“ sastojao se od nekoliko koraka. Prvo su polaznici u parovima diskutovali koliko stvari poseduju u stanu i kako ih skladište. Koji deo stana je posebno opterećen upotrebnim predmetima? Drugi korak je bio predstavljanje umetničkog projekta švedske fotografkinje Sannah Kvist<sup>17</sup> koja je fotografisala studente sa svim stvarima koje poseduju. Sličan projekat je realizovao i kineski umetnik Huang Qingjun<sup>18</sup> fotografišući porodice sa svom njihovom pokretnom imovinom. Treći korak se odnosio na refleksiju o projektima sa kojima je grupa upoznata, postavljanjem sledećih pitanja: Šta ste zapazili na fotografijama? Koje su to stvari bez kojih se ne može? Koje su to stvari koje nekoga čine posebnim u odnosu na druge? Četvrti korak ovog zadatka odnosio se na crtanje dijagrama stvari (popis stvari iz određenog dela stana) i njihove upotrebe (učestalost korišćenja, mesto korišćenja, osobe koje koriste te objekte) u stambenom prostoru. Potom se analiziralo na koji način su te stvari odložene i osmišljavalo se na koji način možemo da unapredimo organizaciju skladištenja stvari koje posedujemo, kao i prilagođavanja nameštaja i sistema za odlaganje našim svakodnevnim potrebštinama. Susret je završen pitanjima: Šta smo danas naučili? Kako ćete primeniti to znanje i kada? Da li će se promeniti Vaš odnos prema prostoru u kom živite? Da li ćete i šta prvo promeniti?

### **NAZIV RADIONICE 3:** Nezapadni pristup uređenju enterijera

**Opšti cilj učenja:** Razmatranje nezapadnih pristupa uređenju enterijera.

**Specifični ciljevi učenja:** Razumevanje uređenja prostora prema principima *wabi sabi* i *feng shui* pristupa. Razumevanje upotreba afričkih i azijskih šablona u dekorisanju prostora.

---

<sup>16</sup> Tekst „Kako uklopiti kolorit u enterijeru pomoću kruga boja“ je preuzet sa portala <https://www.gradnja.rs/kako-uklopiti-kolorit-u-enterijeru-pomocu-kruga-boja/>

<sup>17</sup> Projekat Sannah Kvist je predstavljen posmatranjem njenih fotografija dostupnih na <https://shorturl.at/sLOQU>

<sup>18</sup> Dok je projekat Huang Qingjuna predstavljen BBC-jevim video prilogom dostupnim na <https://www.youtube.com/watch?v=EvfdxjSFy2c>

Vreme	Naziv sesije	Nastavna sredstva	Metode
30 min.	S. Balans i red?	Naučno-obrazovna serija BBC „Pravila dizajna“ peta epizoda.	Samostalno učenje gledanjem naučno obrazovnog programa.
30 min.	S. Tekstura i šabloni?	Naučno-obrazovna serija BBC „Pravila dizajna“ četvrta epizoda.	Samostalno učenje gledanjem naučno obrazovnog programa.
1č	S. Možemo li drugačije	Uputstvo za traganje za alternativnim pristupima uređenju prostora.	Samostalno istraživanje i prepoznavanje drugačijih principa dizajna prostora.
15 min.	G. Nezapadni pristupi znanju	Pitanja za refleksiju i diskusiju.	Grupna diskusija i razmena iskustava.
30 min.	G. Kako razumemo druge?	Predstavljanje platna iz različnih delova sveta. Razgovor o njihovoj upotrebnoj vrednosti.	Iskustveno učenje. Refleksija na dosadašnje iskustvo i usvajanje novih pristupa dizajnu.
25 min.	G. Traganje za elementima	Video materijal o proizvodnji kente i batik platna u Africi. Prezentacija o batik platnu.	Predavanje o proizvodnji i korišćenju tekstila za dekoraciju prostora.
20+20 min.	G. Oživljavanje prostora	Sposobnost primene nezapadnih principa za traganje za novom upotrebom predmeta.	Praktična primena znanja. Radionica stvaranja novih šablona.
10 min.	G. Grupna refleksija	Pitanja za refleksiju o dosadašnjem procesu.	Grupna refleksija.

Treći susret bio je posvećen upoznavanju polaznika sa nezapadnim pristupom uređenju prostora. Samostalan rad učesnika se odnosio na zadatak da pogledaju epizode četiri i pet naučno obrazovne serije „Pravila dizajna“, koje su se odnosile na teksturu, šablone, ali i balans i red. Potom je bilo neophodno da se samostalnim istraživanjem potraži i ukratko opiše pristup dizajnu koji počiva na nekim drugačijim pravilima.

Susret uživo otvoren je pitanjima na koje principe dizajna smo navikli, a koje nove smo pronašli. Nakon kratkog predstavljanja rezultata samostalnog istraživačkog rada otvorena je diskusija o wabi sabi i feng shui principima uređenja prostora. Pitanja za diskusiju su se odnosila na uočavanje razlika između zapadnih i nezapadnih pristupa saznavanju i upotrebi naučenog.

Ilustracija zaključaka prethodne diskusije realizovana je pomoću vežbe kontekstualizacije znanja i iskustva. Grupi su predstavljena platna koja se koriste prilikom molitve u islamskom svetu, svečanih prilika poput venčanja u Indiji, batik platna, ali i balkanskih ćilima koji se koriste za zidnu dekoraciju. Zadatak je bio da se pretpostavi ko i za šta koristi predstavljena platna, kao i u kom delu sveta su nastala platna. Potom je svako platno ukratko predstavljeno od strane osobe koja je vodila susret, nakon čega je nastavljena diskusija o različitim viđenjima istog artefakta u drugačijem kontekstu.

Prezentacija o kreiranju šara i šablona, kao i proceduri proizvodnje kente i batik platna u Africi započeta je gledanjem video materijala dostupnog na Jutjub platformi: Poseta radionici za tkanje kente platna u Bonvajeru, Gana (Visiting The Kente Weaving Workshop In Bonwire, Ghana); Radionica za proizvodnju batik platna u Akri, Gana (Batik Making Workshop in Accra Ghana). Diskusija je otvorena pitanjima kakva je atmosfera u radionicama, koji je pristup proizvodnji, koliko se šare i šabloni razlikuju od platna na koje smo navikli, za šta bismo koristili ta platna? Nakon diskusija održano je kratko predavanje o batik platnu, njegovoj upotrebi u Indoneziji, kao i o upotrebi tog platna za dekoraciju prostora.

Susret se sastojao i od praktičnog dela u kom su polaznici individualno stvarali nekoliko sopstvenih šablona inspirisani predstavljenim platnima. Zadatak je bio da se kreiraju šabloni koji će imati funkciju u dekoraciji stambenog prostora. Tokom predstavljanja rezultata rada otvorena su pitanja za koje elemente možemo koristiti kreirane šablone, da li je opravdano njihovo korišćenje u kontekstu naše kulture, koji pristup je primenjivan prilikom kreiranja šablona, koju priču nam pričaju ti šabloni i na koji način ona doprinosi promeni pristupa u dekorisanju prostora.

Susret je završen grupnom refleksijom o dosadašnjem iskustvu sa obrazovnom intervencijom i razgovorom o promenljivosti stečenih znanja i veština. Na kraju susreta uvedena je tema o stilu, te je predstavljen zadatak za samostalno istraživanje evropskih stilova uređenja prostora.

#### **NAZIV RADIONICE 4:** Transformacija prostora

**Opšti cilj učenja:** Upoznavanje sa mogućnostima transformacije prostora.

**Specifični ciljevi učenja:** Razumevanje osnovnih principa dizajna prostora. Uočavanje mogućnosti i pravaca transformacije prostora prema njegovim karakteristikama. Razumevanje potreba korisnika prostora.

<b>Vreme</b>	<b>Naziv sesije</b>	<b>Ključne tačke učenja</b>	<b>Metode</b>
30 min.	S. Planiranje enterijera	Naučno-obrazovna serija BBC „Pravila dizajna“ peta epizoda.	Samostalno učenje gledanjem naučno obrazovnog programa.

Vreme	Naziv sesije	Ključne tačke učenja	Metode
30 min.	S. Identitet	Naučno-obrazovna serija BBC „Pravila dizajna“ šesta epizoda.	Samostalno učenje gledanjem naučno obrazovnog programa.
30 min.	S. Kratka istorija dizajna enterijera	Tekst iz magazina NOIZZ „Kako smo uređivali dnevne sobe poslednjih 500 godina“.	Samostalno učenje i istraživanje.
30 min.	S. Promena posla	Scenario za samoprocenu kritičkog mišljenja.	Samoprocena veštine formulisanja pretpostavki za realističan scenario.
15 min.	G. Prepoznamo li stilove?	Fotografije različitih stilova uređenja prostora.	Osveščivanje značaja stila za uređenje prostora.
30 min.	G. Šta se meni sviđa?	Pitanja za osveščivanje preferencija ka određenom stilu uređenja prostora.	Grupna diskusija
20 min.	G. Moja soba moj stil	Uputstvo za vežbu primene preferiranog stila na uređenje jedne prostorije u sopstvenom prostoru. Pitanja za refleksiju.	Praktična primena znanja. Radionica primene određenog stila na uređenje ličnog prostora.
30 min.	G. Osećam vučicu u sebi	Scenario za samoprocenu kritičkog mišljenja.	Samoprocena veštine formulisanja pretpostavki za utopijski scenario.
10 min.	G. Dispozicije kritičkog mišljenja	Formular sa skalom dispozicija kritičkog mišljenja.	Završno testiranje.
10. min.	G. Šta nam je falilo?	Pitanja za povratnu informaciju o obrazovnoj intervenciji.	Grupna refleksija.

Poslednji susret za učesnike obrazovne intervencije odnosio se na teme planiranja projekta uređenja prostora, kao i identiteta prostora koje su obrađene u epizodama naučno-obrazovne serije „Pravila dizajna“. Ovim temama su se učesnici samostalno bavili, kao i temom stila, čitanjem popularnog teksta „Kako smo uređivali dnevne sobe poslednjih 500 godina“. Pre susreta uživo, polaznici su samostalno rešavali realističan scenario za samoprocenu kritičkog mišljenja „Promena posla“.

Susret uživo počeo je grupnim zadatkom prepoznavanja stilova sa fotografija različitih enterijera, a potom se vodila diskusija o karakteristikama različitih stilova. U nastavku susreta diskusija se vodila oko ličnih preferencija spram stilova uređenja prostora, kao i razgovora o dominantnim stilovima na našim prostorima.

Polaznici su imali i zadatak da osmisle i skiciraju elemente kojima bi unapredili stil uređenja prostorije u kojoj najviše vremena provode u okviru stambenih jedinca koje trenutno koriste. Od polaznika se zahtevalo da se vrte skicama stambenog prostora sa početka



obrazovne intervencije i da razmisle koji stil preovlađuje u tom prostoru, kao i da osmisle i skiciraju intervencije koje bi mogle da unaprede ili promene stil uređenja jedne odabrane prostorije.

Ovaj susret i intervencija je završena uvodom u rešavanje utopijskog scenarija razgovorom o svetu gde životinje, a naročito domaće životinje, žive u harmoniji sa ljudima u urbanim uslovima. Kako bi se situacija približila polaznicima zajednički su diskutovane slike umetnika Hartmuta Kiverta iz serije Urbani prostori (2015-2023). Nakon individualnog rešavanja scenarija, prešlo se na ponovno ocenjivanje tvrdnji na skali dispozicija kritičkog mišljenja.

Susret i obrazovna intervencija je završena grupnom refleksijom o celokupnom procesu učenja. Polaznici su mogli da iznesu svoje mišljenje o programu, koliko je za njih bio koristan, šta su naučili, šta bi voleli da je bilo drugačije. Konačno, poslednji korak učešća u istraživanju odnosio se na ponovno rešavanje testa kritičkog mišljenja na LMS platformi u računarskoj učionici Filozofskog fakulteta ili u sopstvenom prostoru uz praćenje i pridržavanje uputstava za rešavanje testa.

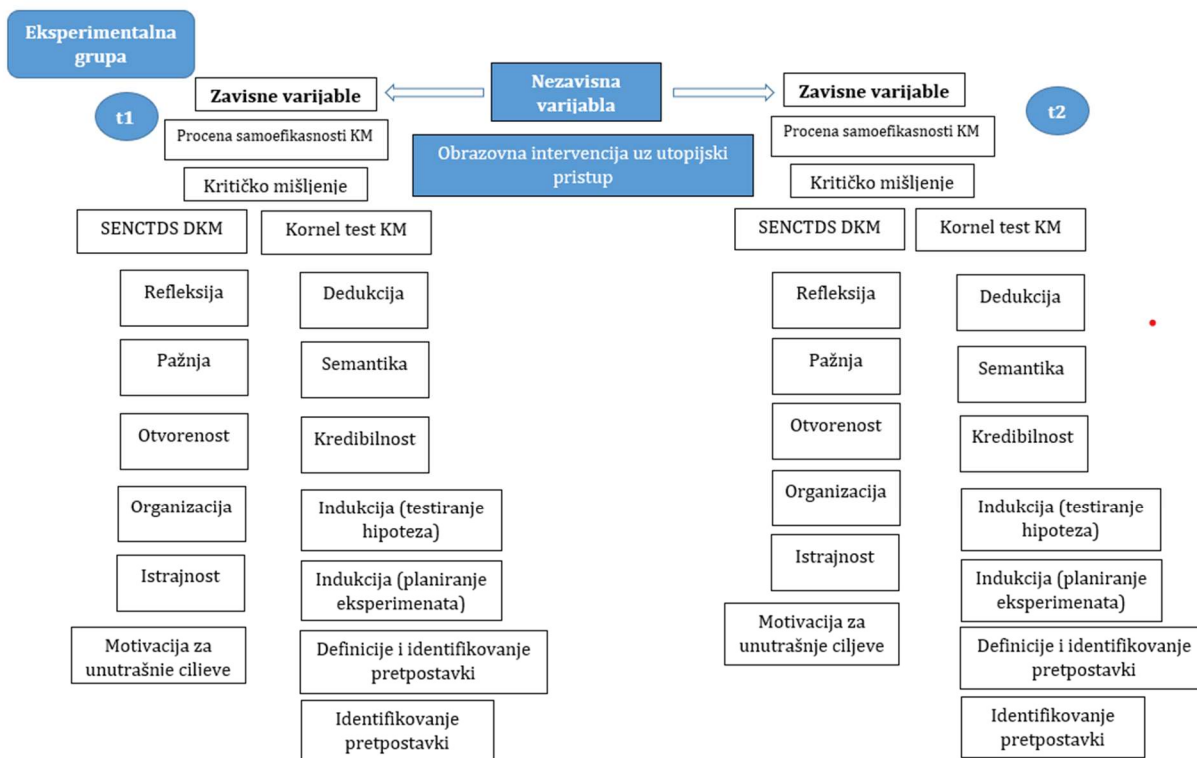
#### *6.4.3. Definisane prisustva i aktivnog učešća u obrazovnoj intervenciji*

**Prisustvo** tokom obrazovne intervencije je podatak o pohađanju programa. Osobe koje su ostvarile prisustvo veće od 70% bile su uključene u finalni uzorak, odnosno njihovi podaci su činili korpus za analizu. To je podrazumevalo prisustvovanje na susretima realizovanim uživo kao i redovno prijavljivanje na platformi za onlajn učenje. **Aktivno učešće** u obrazovnoj intervenciji je podatak o kompletiranosti zadataka tokom obrazovne intervencije. Učesnici koji su ostvarili ispunjenost zadataka veću od 70% bili su uključeni u uzorak. Ispunjenost zadataka je uključivala zadatke kako na LMS platformi, tako i one koji su bili realizovani tokom susreta uživo.

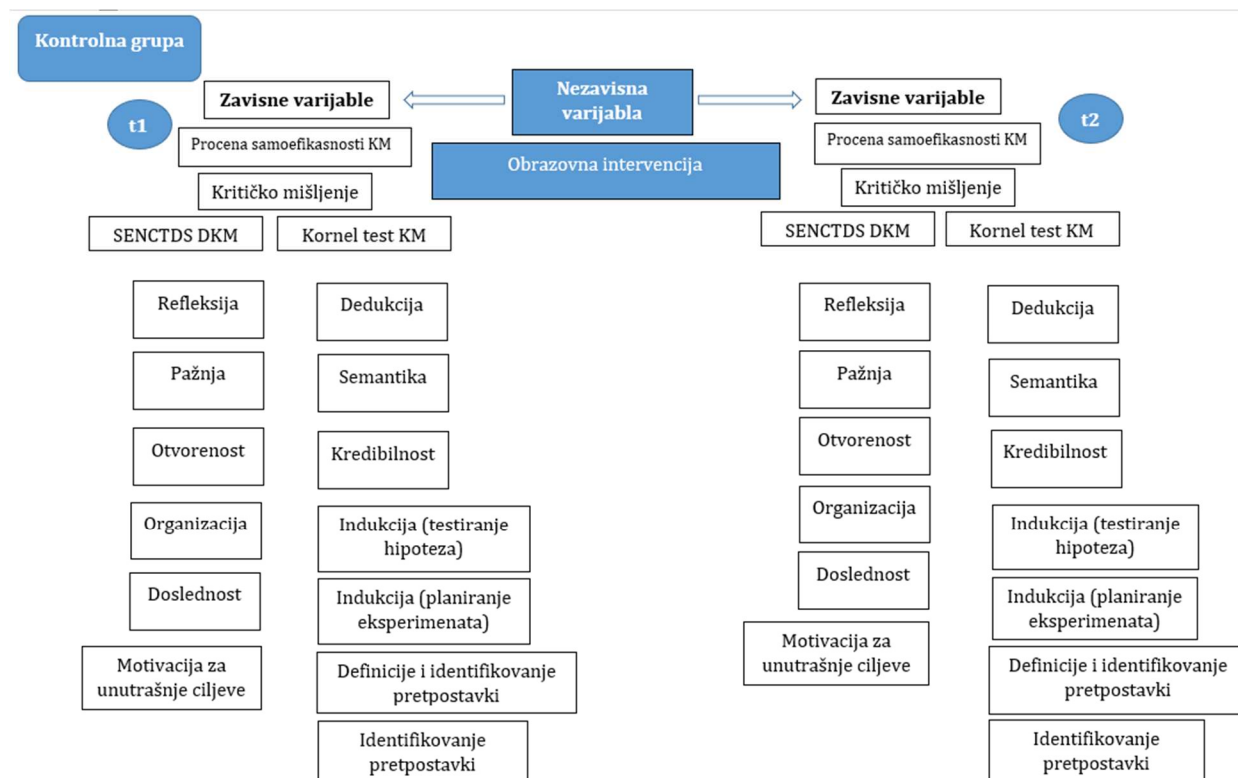
#### *6.5. Metod, tehnike istraživanja i instrumenti za procenu varijabli*

Za istraživanje predstavljenih istraživačkih zadataka i testiranje hipoteza koristio se pre/post test eksperimentalni istraživački dizajn koji uključuje eksperimentalnu i aktivnu kontrolnu grupu. Obe grupe su bile izložene opisanim obrazovnim intervencijama učenja na temu stanovanja. Shema 1. i Shema 2. prikazuju osnovni nacrt, prva za eksperimentalnu, druga za kontrolnu grupu, istraživanja koje uključuje varijable i pregled njihovih dimenzija koje su merene.

Takođe, ovo istraživanje je podrazumevalo i kvalitativno prikupljanje podataka putem intervjuja od određenih učesnika nakon uspešno završenih svih faza istraživanja. Imajući to u vidu, na celokupnu studiju primenjen je miksmetod, te su kvalitativni podaci upoređivani sa kvantitativnim kako bi ponudili dublju i kompletniju analizu kvantitativnih podataka.



Shema 1. [Eksperimentalna grupa] Vizuelni prikaz osnovnog nacrtа istraživanja



Shema 2. [Kontrolna grupa] Vizuelni prikaz osnovnog nacrtа istraživanja

**Tehnike istraživanja.** Za potrebe ovog istraživanja podaci su prikupljeni tehnikama testiranja i anketiranja za zavisnu varijablu u domenu ispitivanja nivoa razvijenosti kritičkog mišljenja, kao i skora na skali dispozicija kritičkog mišljenja, dok je podatak o proceni samoeфикаsnosti na testu i scenarijima kritičkog mišljenja prikupljan tehnikom intervjuisanja. Tokom realizacije obrazovne intervencije, koja je činila nezavisnu varijablu prikupljeni su podaci za kontrolne

varijable o prisustvu i aktivnosti tokom trajanja obrazovne intervencije. Prikupljanje podataka je realizovano u dva navrata, odnosno u dve vremenske tačke: pre početka obrazovne intervencije i nakon uspešno završenog jednomesečnog obrazovnog programa. Scenariji za kvalitativnu procenu veštine kritičkog mišljenja su činili osnovu za procenu samoefikasnosti kritičkog mišljenja, ali i kritičkog mišljenja u kontekstu utopije. Naime učesnici su rešavali po jedan realističan i jedan utopijski scenario, pre i nakon obrazovne intervencije, u obe grupe. Rezultati ove procene nisu objektivno procenjivani, već su poslužili učesnicima da reflektuju na sopstveni proces učenja i efekte obrazovne intervencije.

### *6.5.1. Instrumenti za procenu varijabli*

**Dispozicije kritičkog mišljenja** koje su merene SENCTDS sedmostepenom skalom (Quinn et al., 2020), koja uključuje šest dispozicija, odnosno subskala: refleksiju, pažnju, otvorenost, organizaciju, istrajnost i motivacija za unutrašnje ciljeve. Skala dispozicija kritičkog mišljenja ispregovarana između nastavnika i studenata (The Student-Educator Negotiated Critical Thinking Dispositions Scale – SENCTDS) kreirana je na osnovu konsenzusa i sastoji se od dvadeset jednog ajtema (Quinn et al., 2020). SENCTDS skala je posebno pogodna za ovo istraživanje s obzirom da se uzima u obzir perspektiva polaznika, među kojima su i pripadnici nestudentske populacije, a mereni su i odnosi sa drugim konstruktima poput ishoda realnog sveta za kritičko mišljenje (RWO), potrebom za kognicijom (NCS), motivacione strategije za učenje (MSLQ), paranormalnog i konspirativnog verovanja i sl. (Quinn et al., 2020). „Studija je potvrdila šestofaktorsku meru SENCTDS, sa dobrom pouzdanošću za ukupnu skalu ( $\alpha = .773$ ) i subskalama ( $\alpha = .594 - .823$ )“ (Quinn et al., 2020, str. 9).

SENCTD skala je korišćena u ovom istraživanju s obzirom na to da se radi o novijoj skali koja je kreirana na participativan način uzimajući u obzir više relevantnih glasova za temu učenja i kritičkog mišljenja, kao i analizu najrelevantnijih skala iz ove oblasti, poput Kalifornijske skale dispozicija kritičkog mišljenja (Facione & Facione, 1992), Sosuove (2013) dvofaktorske skale, skale koju je razvila Halpern (1998). Ova skala meri značajan broj dimenzija, a sastoji se od 21 ajtema, što je daleko manje od široko korišćene i veoma poznate Kalifornijske skale (California Critical Thinking Disposition Inventory) (Facione, 1990). Korišćenje skale sa manjim brojem ajtema je značajno s obzirom na opterećenje učesnika istraživanja prikupljanjem podataka pre i nakon intervencije. Skala je originalno kreirana na uzorku sa engleskog govornog područja, a za potrebe ovog istraživanja prevedena je na srpski i korišćena je u dva navrata. S obzirom da su podaci prvi put prikupljeni prilikom prijave za istraživanje uglavnom je vremenski period između inicijalnog i ponovljenog odgovaranja na skalu bio 45 do 60 dana.

Iako skala nije validirana za primenu na srpskom jeziku, kao i za ciljanu populaciju ovog istraživanja odlučeno je da se koristi prevod na srpski uzimajući u obzir da je, iako relativno nova, skala korišćena u istraživanjima kritičkog mišljenja širom sveta i u različitim kontekstima. U Indoneziji skala je korišćena za procenu dispozicija kritičkog mišljenja učenika srednje škole (Rahardhian et al., 2022). U eksperimentalnom istraživanju sprovedenom u Nemačkoj u okviru projekta THINK4JOBS na manjem uzorku studenata elektrotehnike za potrebe prikupljanja kvantitativnih podataka u pre-post test situaciji korišćen je SENCTDS

instrument (Mäkiö & Mäkiö, 2023). Značajan je i primer primene ove skale na nivou komparativnog istraživanja koje je bilo deo istog projekta THINK4JOBS, gde je proveravana efikasnost kombinovanih nastavnih planova i programa za razvijanje kritičkog mišljenja u pet evropskih država, te je instrument preveden na grčki, rumunski, portugalski i nemački jezik, a korišćen je i na engleskom u Litvaniji, te je potvrđena njegova validnost i interna konzistentnost na ovim jezicima ( $\alpha = 0.842$ ) (Payan et al., 2023). Komfirmatornom faktorskom analizom je potvrđen šestofaktorski koreliran model, kojim je utvrđeno postojanje šest koreliranih latentnih faktora, od kojih svaki objašnjava varijansu skupa stavki, gde su sva faktorska opterećenja veća od .600 (Payan et al., 2023). Imajući u vidu sličan kontekst (korišćenje u pre-post istraživačkom dizajnu među populacijom visokoobrazovanih osoba iz Evrope) u kom je primenjivana i validirana skala, smatralo se opravdanim da se SENCTDS instrument koristi i za potrebe ovog istraživanja.

**Veštine kritičkog mišljenja.** Sposobnost kritičkog mišljenja se merila na početku i nakon obrazovne intervencije Kornel standardizovanim testom kritičkog mišljenja, verzijom Z, koja je pogodna za primenu među populacijom odraslih osoba, a koju je Enis razvio na Kornel univerzitetu, kao i na Univerzitetu u Ilijonsu sa kolegama (Ennis et al., 2005). Test se sastoji od 52 zadatka, sa odgovorima višestrukog izbora. Testom se procenjuje opšta sposobnost kritičkog mišljenja kroz sedam sekcija: I dedukcija, II semantika, III kredibilnost, IV indukcija (testiranje hipoteza), V indukcija (planiranje eksperimenata), VI definicije i identifikovanje pretpostavki i VII identifikovanje pretpostavki (Ennis et al., 2005). Predviđeno vreme za popunjavanje testa je 50 minuta, što je u slučaju ovog istraživanja bila samo preporuka, s obzirom da su učesnici eksperimenta test radili u dva navrata pre i nakon obrazovne intervencije. Vremenski period između inicijalnog i ponovljenog testiranja je bio između 30 i 40 dana, a ispitanici nisu bili upoznati sa činjenicom da će isti test raditi drugi put. Verzija Z nema alternativnu verziju testa, te se preporučuje korišćenje istog testa u istraživanjima koja koriste pre-post test dizajn, „dok su i eksperimentalne studije koje su koristile ovu verziju teksta ukazale na značajnu potvrdu validnosti testa“ (Ennis et al., 2005, str. 40). Istraživanje Frisbi (1992) sugeriše da se ispitanici mogu rangirati prema uspehu na testu u kategoriju nižeg postignuća za rezultate 0-25, 26-40 srednjeg i višeg za rezultate 41-52. Ovo važi samo za bodovanje gde se tačni odgovori vrednuju jednim poenom, bez korekcije sa formulom za nagađanje (broj tačnih odgovora minus polovina netačnih).

Uputstvo za upotrebu testa sadrži informacije o pouzdanosti testa (u rang od .49 do .87, Sperman-Brown ili Kuder-Richardson koeficijenta) i validnosti za više razrede srednje škole i studente diplomskih studija (Ennis et al., 2005, str. 40). Međutim, naglašava se da još uvek nema dovoljno podataka na raspolaganju da bi se sa dovoljnom pouzdanošću doneo sud o valjanosti konstrukta koji se meri (Ennis, et al., 1985; prema Frisby, 1992). Interna psihometrijska svojstva za svaku sekciju nisu poznata. Ovaj test za merenje sposobnosti kritičkog mišljenja ima manjkavosti i nije dovoljno istražen kao verzija X. S druge strane, test je međunarodno poznat i korišćen je dugi niz godina u mnogobrojnim eksperimentalnim studijama sličnog dizajna na populaciji odraslih. Na primer, komparativno istraživanje kritičkog mišljenja, strategija rešavanja problema i individualne procene razvoja, među populacijom nezaposlenih koji nisu u obrazovnom procesu, koristilo je Kornel test kritičkog mišljenja u Slovačkoj, Poljskoj i Estoniji (Tomczyk et al., 2018). Sistematski pregledi

međunarodnih studija potvrđuju da je Kornel test kritičkog mišljenja široko primenljiv, na engleskom, ali i drugim jezicima, u različitim tipovima istraživanja koja se bave učenjem kritičkog mišljenja (Behar-Horenstein & Niu, 2011; El Soufi & See, 2019).

Test je odabran zbog dostupnosti. Mnogi testovi sposobnosti kritičkog mišljenja poput Kalifornijskog testa veština kritičkog mišljenja, Halpern testa za procenu kritičkog mišljenja, Votson Gleserovog testa, često nisu dostupni zbog strogih zahteva administriranja testova i visokih nadoknada za dobijanje licence za upotrebu testa. Licenca za korišćenje Kornel testa nalazi se u prilogu 3., ugovor je zaključen 13. januara 2022. godine za period od tri godine, a podrazumeva upotrebu 120 testova prevedenih na srpski jezik i administriranih putem Mudl platforme.

**Procena samoefikasnosti** na zadacima i testu kritičkog mišljenja predstavlja kvalitativnu meru, odnosno opšti utisak o veštinama koje se direktno ili indirektno mogu dovesti u vezu sa kritičkim mišljenjem i utopizmom. Ovaj podatak je prikupljan polustrukturiranim intervjuem sa osobama koje su uspešno završile učešće u obrazovnoj intervenciji i koje su bile spremne da se uključe i u ovaj deo istraživanja. Polustrukturirani intervju sastojao se od sledećih oblasti, odnosno pitanja: Kako biste opisali obrazovnu intervenciju u kojoj ste učestvovali?; Da li ste primetili i koje promene kod sebe tokom i nakon intervencije?; Da li ste primetili i koje promene u odnosu prema rešavanju testa pre i nakon intervencije?; Da li ste primetili razlike u rešavanju scenarija pre i nakon intervencije? Da li su postojale razlike u rešavanju realističnih u odnosu na utopijske scenarije?; Da li želite još nešto da dodate ili na još nešto da se osvrnete u vezi sa Vašim učešćem u ovom istraživanju? Ova pitanja su varirana u skladu sa samim tokom intervjuja.

Istraživanje je podrazumevalo i prikupljanje podataka za kvalitativnu procenu kritičkog mišljenja Brukfeldovim (1997) scenarijima koji su se odnosili na situacije iz svakodnevnog života na početku i na kraju intervencije. Po uzoru na ove scenarije kreirana su i dva utopijska zadatka, koje su učesnici takođe rešavali na početku i na kraju intervencije. Rešavanje scenarija je realizovano individualno. Zadaci nisu bili predmetno specifični, već su se odnosili na situacije iz svakodnevnog života. Takođe, zadaci su bili identični za obe grupe, kontrolnu i eksperimentalnu. Prikupljeni podaci nisu objektivno procenjivani za potrebe ovog istraživanja, već se u intervjuima od ispitanika tražilo da se osvrnu na sopstveno iskustvo sa scenarijima u pre i post test situaciji, a naročito s obzirom na razlike između utopijskih i realističnih situacija.

Ovim postupkom se tragalo za subjektivnom ocenom sticanja veština kritičkog mišljenja, konkretno u ovom slučaju sposobnosti formulacije i provere pretpostavki. Imajući u vidu da je Kornel testom kritičkog mišljenja objektivno procenjivana konkretna dimenzija veštine, u ovom istraživanju su scenariji poslužili da se kod učesnika intervencije osvesti sam proces učenja, kao i moguće determinante tog procesa s obzirom na kontrolnu i eksperimentalnu grupu. Posebno je značajno bilo identifikovanje razlika u opisu i pristupu rešavanja utopijskih i realističnih scenarija pre i nakon intervencije. To je omogućilo da se identifikuje efikasnost utopijskog metoda, kako u samoj intervenciji, tako i u situaciji učenja kritičkog mišljenja. U nastavku teksta predstavljeni su korišćeni scenariji u istraživanju, kako Brukfeldovi (2012) realistični, tako i utopijski osmišljeni od strane istraživača.

### **Zeleni hektari<sup>19</sup>**

#### **(pažljivo pročitajte opis situacije)**

Ana i David, visokoobrazovan par sa malom ćerkom, odlučili su da se presele iz centra Beograda u Surčin na obodu Bojčinske šume. Oboje će nastaviti da rade u gradu, ali su doneli ovakvu odluku kako odrastanje njihove ćerke u Beogradu ne bi uticalo na njen kvalitet života. U poslednje vreme osećaju da pritisci života u gradu utiču na njih. Sve više se svađaju, a njihova ćerka je počela da mokri u krevetu. Veliki deo dragocenog slobodnog vremena potroše na autoputu kada, tokom vikenda, pokušavaju da izađu iz grada.

Tačnije, osećaju da odgoj ćerke u opasnom i prljavom gradu nije dobro roditeljstvo i da će je obrazovanjem u gradskoj školi osuditi na loše obrazovanje. Za njih je životni stil van grada, koji su videli u okolini Beograda, prirodniji. Ima više prostora, mogu da žive u kući sa dvorištem, ćerka može da se igra u komšiluku i mogu je poslati u manju školu. Veruju da će ova promena poboljšati njihov kvalitet života, kako ekološki, tako i lično. Udaljavanje od pritisaka grada pomoći će im izgrade stabilan i topao porodični život (Brookfield, 2012).

#### **Popis pretpostavki**

1. Šta mislite na osnovu kojih pretpostavki delaju Ana i David u vezi sa odlukom o preseljenju? Navedite ih što više možete.

*\*Primer pretpostavke:* Škole u gradu su veće i lošije od škola u malim mestima.

2. Koje od navedenih pretpostavki bi Ana i David mogli jednostavno da provere? Opišite kako mogu to da urade?

3. Predstavite alternativno tumačenje ove situacije. Odnosno, verziju onoga što bi se dešavalo u skladu sa opisanom situacijom, ali sa kojom se Ana i David ne bi složili. Navedite alternativne pretpostavke.

*\*Primer alternativnog tumačenja:* Suština problema je u nedostatku komunikacije između Ane i Davida. Svađe i mokrenje u krevetu su izazvani time, a ne stresnim životom u gradu (Brookfield, 2012).

#### **Želim da delim! (Utopijski scenario)**

Marina je umorna od posla u multinacionalnoj kompaniji u kojoj je zaposlena na poziciji menadžerke prodaje. Posao je dosta stresan. Njena primanja su veoma visoka u odnosu na prosečne zarade. Uspela je da kupi stan, često je putovala, čak i na udaljene krajeve planete.

---

<sup>19</sup> Scenario je pruzet sa sajta Stephena Brookfilda i preveden je na srpski. Originalan tekst peruzet je sa <http://www.stephenbrookfield.com/powerpoints-pdfs>.

Poseduje i kuću na moru koju izdaje kada je ne koristi. Pored svega ovoga oseća da je zaglavljena, puno radi, nema dovoljno slobodnog vremena. Ipak, uvećavanje kapitala u kontekstu gde se resursi ne raspoređuju koliko-toliko ravnomerno smatra potpuno besmislenim. Međutim, odlučila je da sve to ostavi i počne novi život u malom mestu, u zajednici koja počiva na deljenju prihoda.

U toj zajednici niko ne zarađuje pojedinačne „plate“ ili „honorare“. Svi rade oko 40 sati u preduzećima njihove zajednice (proizvodnja tofu sira, pletenih ljujlaški i sl.) i svi obavljaju „domaćinske“ poslove (na primer, kuvaju, rade u bašti, održavaju prostorije, itd.) a u zamenu za rad, članovi zajednice dobijaju sve što im je potrebno, uključujući smeštaj, hranu, odeću, zdravstvenu zaštitu, itd. To je ekonomski dogovor pojedinca i zajednice. Novac dobijen od preduzeća, objedinjuje se i svake godine zajednički se odlučuje kako da se rasporede u različite budžete zajednice. Takođe, svaki član dobija mali dodatak za ličnu potrošnju za pokrivanje stvari koje zajednica ne obezbeđuje (npr. čokolada, odlazak u bioskop, itd.). Ova zajednica se temelji na ideji da udruživanjem prihoda mogu da se obezbede pogodnosti za sve članove zajednice što bi jedna ili dve osobe, samostalnim sticanjem, teško mogle da priušte.

Prijatelji i porodica ne mogu da razumeju zbog čega Marina želi sve da ostavi i da živi u zajednici u kojoj neće imati gotovo ništa svoje, čak ni svoju odeću!

### **Popis pretpostavki**

1. Šta mislite na osnovu kojih pretpostavki Marina dela u vezi sa odlukom o preseljenju? Navedite ih što više možete.
2. Koje bi od navedenih pretpostavki Marina mogla jednostavno da proveri? Opišite kako može to da uradi?
3. Predstavite alternativno tumačenje ove situacije. Odnosno, verziju onoga što bi se dešavalo u skladu sa opisanom situacijom, ali sa kojom se Marina ne bi složila. Navedite alternativne pretpostavke.

*\*Primer alternativnog tumačenja:* Marinu grize savest što zarađuje dosta više od svojih kolega kojima je nadređena.

### **Promena posla<sup>20</sup> (pažljivo pročitajte opis situacije)**

Stefanu, menadžeru u četrdesetim godinama koji radi za korporaciju srednje veličine u Beogradu, dojadio je taj posao. Iako finansijski ne trpi na ovoj poziciji, oseća da poslodavac ne prepoznaje njegove talente. Nedavno je bio uvređen kada je spoljni 'ekspert' – neko koga Stefan lično poznaje i za koga nema mnogo reči hvale – pozvan kao savetnik za oblast u kojoj je Stefan

---

<sup>20</sup> Scenario je pruzet sa sajta Stephena Brookfilda i preveden je na srpski. Originalan tekst peruzet je sa <http://www.stephenbrookfield.com/powerpoints-pdfs>.

ponosan na svoju ekspertizu. Tada je odlučio da nešto preduzme i prijavio se za niz poslova, ne želeći da o tome razgovara sa trenutnim poslodavcem.

Dobio je ponudu za posao u Novom Sadu, na sličnoj poziciji, kako u finansijskom, tako i u pogledu radnih zadataka i odgovornosti. Na intervjuu je bio polaskan što ga je lice zaduženo za imenovanje na novu funkciju visoko ocenilo. Zbog iskustva na intervjuu odlučio je da prihvati posao. Stefan oseća da će rad u okruženju u kojem će njegovi talenti biti jasno prepoznati i nagrađeni biti napredak za njega (Brookfield, 2012).

### **Popis pretpostavki**

1. Šta mislite pod kojim pretpostavkama Stefan dela u pogledu svog položaja u organizaciji u kojoj je zaposlen? Navedite ih što više možete.

*Primer pretpostavke:* Angažovanje spoljnog eksperta bio je nameran i promišljen pokušaj da se pokaže nedostatak poštovanje prema Stefanovim talentima i sposobnostima.

2. Od pretpostavki koje ste naveli, označite one koje bi Stefan mogao da proveriti jednostavnim istraživanjem ili raspitivanjem? Opišite kako može to da učini.

3. Predstavite alternativno tumačenje ovog slučaja. Odnosno, verziju onoga što bi se dešavalo u skladu sa opisanim događajima, ali sa kojom se Stefan ne bi složio. Navedite alternativne pretpostavke.

*\*Primer alternativnog tumačenja:* On zabušava i upao je u kolotečinu, te su njegovi poslodavci primetili nedostatak interesovanje i njegovu nespremnost da se usavršava i napreduje (Brookfield, 2012).

### **Osećam vučicu u sebi**

#### **(pažljivo pročitajte opis situacije)**

Milena iz Živograda, zelene urbane sredine u kojoj ljudi i životinje žive u harmoniji, pozelela je da u tu sredinu dovede i vuka. U ovom društvu se meso ne jede, životinje se ne eksploatišu ni za proizvodnju hrane, ni za proizvodnju odeće. Ljudi žive u gradovima koji su prilagođeni nekadašnjim domaćim životinjama kao što su krave, koze, ovce, svinje, kokoške i sl. Svaka vrsta ima svoje stanište i ne ugrožava druge vrste. S obzirom da se društvo brine i za ljude i za životinje, svi dobijaju dovoljno hrane za preživljavanje, tako da i životinje retko napadaju jedna drugu zbog ishrane. Ekosistem je evoluirao tako da se i reprodukcija kod svih živih bića usaglasila sa novonastalim okolnostima.

Milena obožava vukove i odlučuje da za početak pokuša da privikne dva mladunčeta vuka na život u urbanim uslovima. Kada su njeni roditelji otkrili da je dovela mladunčad vukova u grad jako su se naljutili na nju. Rekli su joj da ona nema prava da izmešta životinje iz njihovog staništa. Ona im je odgovorila da su to ljudi učinili sa nekadašnjim domaćim životinjama i da su sada gradovi prilagođeni tim životinjama. Ona želi da sve životinje budu jednake. Ona želi da i



vukovi imaju pristup udobnom životu u gradu. Njeni roditelji je pak optužuju da time ugrožava slobodu zagaranovanu ustavom, te da mora da vrati mladunčad vukova u šumu ili ako joj se vukovi toliko sviđaju da se ona sama preseli u šumu.

### **Popis pretpostavki**

1. Šta mislite pod kojim pretpostavkama Milena odlučuje da dovede mladunče vuka u urbanu sredinu? Navedite ih što više možete.
2. Od pretpostavki koje ste naveli, označite' one koje bi Milena mogla da proveriti jednostavnim istraživanjem ili raspitivanjem? Opišite kako može to da učini.
3. Predstavite alternativno tumačenje ovog slučaja, odnosno verziju onoga što bi se dešavalo u skladu sa opisanim događajima, ali sa kojom se Milena ne bi složila. Navedite alternativne pretpostavke.

**Upitnik za prijavljivanje za učešće u istraživanju.** Prilikom prijavljivanja za učešće u istraživanju zainteresovane osobe su popunjavale upitnik putem kog su informisane o uslovima učešća, potom su prikupljeni sociodemografski podaci koji su se odnosili na pol, starost, prebivalište, tip domaćinstva, obrazovne karakteristike, radni i materijalni status, kao i na inkluzivne, odnosno ekskluzivne kriterijume učešća u istraživanju. One osobe koje su zadovoljile uslove za učešće prema parametrima uključenosti – u poslednjih šest meseci nisu živеле u komunama ili namernim zajednicama, nisu se profesionalno bavile temom stanovanja ili kritičkog mišljenja – pristupile su narednoj sekciji pitanja, koja su se odnosila na procenu izjava sa korišćene skale dispozicija kritičkog mišljenja. Navedeni podaci prikupljeni su onlajn upitnikom. Celokupan upitnik se nalazi u prilogu 4.

#### *6.5.3. Uzorak istraživanja*

Uzorkovanje za ovo istraživanje obavljeno je među populacijom starosti od 18 do 65 godina sa završenom srednjom školom u trajanju od četiri godine. Pored navedenih kriterijuma za inkluziju bilo je neophodno dobiti izjavu o spremnosti zainteresovanih osoba za posvećeno učešće u svim fazama istraživanja. Kriterijumi za ekskluziju učešća u istraživanju podrazumevali su život, rad i učenje u nestandardnim, alternativnim zajednicama duže od šest meseci (komune, platforme kooperative, alternativni umetnički kolektivi, nomadski način života i sl.), kao i profesionalno bavljenje temom kritičkog mišljenja ili stanovanja.

Regrutacija i selekcija se odvijala putem onlajn upitnika kojim su prikupljeni sociodemografski podaci, inicijalni rezultati na skali dispozicija kritičkog mišljenja, a potom je organizovano testiranje za one osobe koje su ispunjavale osnovne kriterijume učešća, odnosno koje su prihvatile uslove učešća u istraživanju i zadovoljile kriterijume za inkluziju, a kod kojih je identifikovano odsustvo kriterijuma za ekskluziju.

Za potrebe istraživanja regrutovano je ukupno 110 odraslih osoba od kojih je 28 osoba uključeno u uzorak eksperimentalne grupe, a 27 u uzorak kontrolne grupe. Šest osoba su

označene kao autlajeri, te su isključene iz uzorka. Osoba pod rednim brojem 19 je imala značajno više postignuće na testu nakon intervencije u odnosu na celokupnu grupu, ali i na sopstveno postignuće, mereno pre uključivanja u intervenciju. Nakon razgovora je ustanovljeno da test pre intervencije nije urađen u adekvatnim uslovima, što je pokazao i podatak na Mudl platformi, prema kom je test rađen duže od četiri dana uz prekide. Osoba pod rednim brojem 35 nije uopšte prisustvovala susretima uživo i nije odgovorila na zadatke na LMS platformi. Osoba pod rednim brojem 46 nije prisustvovala na 50% susreta uživo, te nije adekvatno odgovorila na više od 30% zadataka na LMS platformi. Osoba pod rednim brojem 62 nije rešavala test kritičkog mišljenja u adekvatnim uslovima (nestabilna internet veza, rešavanje testa na mobilnom telefonu tokom odmora) pre intervencije, nije odgovorila na skalu dispozicija kritičkog mišljenja nakon intervencije, te nije odgovorila na više od 30% zadataka postavljenih na LMS platformi, što je ugrozilo i pohađanje obrazovne intervencije. Osoba pod rednim brojem 38 je tek nakon dva meseca od pohađanja obrazovne intervencije odgovorila na test kritičkog mišljenja, kao i na skalu procene. Osoba pod rednim brojem 108 nije prisustvovala na 75% susreta uživo, te nije adekvatno odgovorila na više od 30% zadataka na LMS platformi.

Čak 49 osoba je odustalo od učešća u obrazovnoj intervenciji u različitim fazama istraživanja uglavnom tokom i nakon inicijalnog testiranja, orijentacionog susreta, kao i nakon određivanja termina za susrete koji su se odvijali uživo. Kao dominantan razlog odustajanja navođeni su: nedostatak vremena da se u potpunosti posveti svim fazama istraživanja, dužina i zahtevnost intervencije, kao i lični razlozi, koje prijavljeni nisu navodili, a zbog kojih su odustajali neposredno nakon podnošenja prijave.

Za procenu željene veličine efekta upotrebljena je verzija 3.0 G\*Power softvera (Faul et al., 2009), te su korišćene preporučene standardizovane srednje razlike od .2, .5 i .8 za male, srednje i velike efekte (Cohen, 1988) s obzirom da nema sličnih studija koje bi predložile očekivanu veličinu efekta za interakciju 2 X 2 pristupom ANOVA sa dva faktora (kritičko mišljenje i dispozicije kritičkog mišljenja) između subjekata u grupi i između grupa. Za postizanje snage od 0.95 uz  $\alpha$  na .5 za koeficijent srednjeg efekta 0.5 ukupna veličina uzroka je procenjena na 54.

Za potrebe prikupljanja kvalitativnih podataka nakon svake realizovane intervencije zainteresovani učesnici su pozvani na intervju. Nisu svi polaznici intervencije intervjuisani, već 13 osoba iz kontrolne i 11 osoba iz eksperimentalne grupe, odnosno one osobe koje su se odazvale pozivu. S obzirom da je obrazovna intervencija realizovana u tri grupe, nakon svakog ciklusa, osobe koje su uspešno završile učešće su pozivane na intervju. Zastupljenost intervjuisanih je opadala, s obzirom na to da je i broj osoba koje su učestvovala u intervenciji, iz ciklusa u ciklus, opadao. Tako da je na kraju u eksperimentalnoj grupi intervjuisano 6 osoba iz prvog ciklusa, 4 iz drugog i jedna osoba iz trećeg. U kontrolnoj grupi intervjuisanju se odazvalo 7 osoba iz prvog, 4 iz drugog i 2 osobe iz trećeg ciklusa.

#### 6.5.4. Procedura ujednačavanja grupa

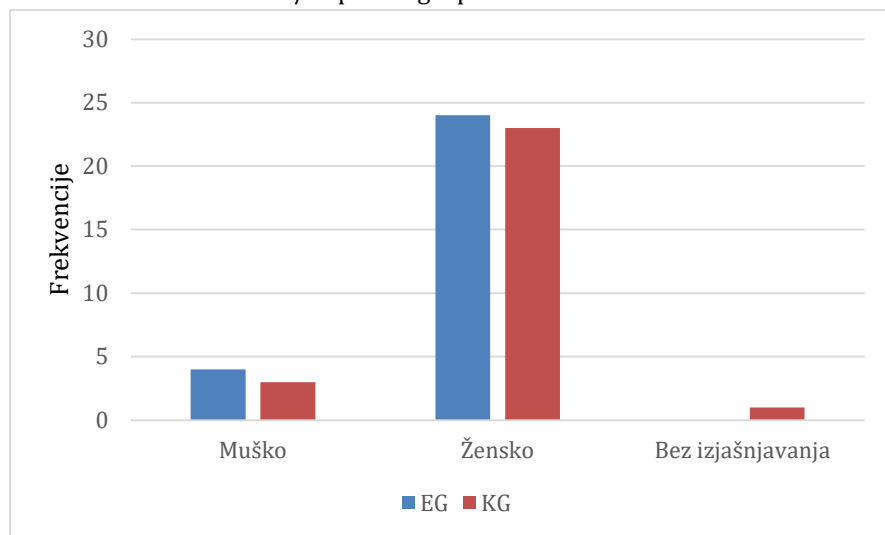
Osobe koje su ispunile uslove za učešće u istraživanju su podeljene u dve grupe. U dve obrazovne intervencije, odnosno u eksperimentalnu – EG i kontrolnu – KG grupu, u uzorak je inicijalno bila uključena ukupno 61 osoba (31 EG i 30 KG). Učesnici su nasumično bili uključeni u jednu ili u drugu grupu, ali tako da se postigne ujednačenost između grupa prema sledećim varijablama: pol, starost, nivo obrazovanja, uspeh na pretestu kritičkog mišljenja, srednja vrednost ukupnog skora na skali dispozicija kritičkog mišljenja pre intervencije. Drugim rečima, za ujednačavanje grupa primenjena je metoda randomizovanog kontrolisanog istraživanja, sa ciljem da se eliminiše pristrasnost selekcije, kao i da se izbalansiraju grupe imajući u vidu delovanje prognostičkih varijabli kako bi se unapredila polazna osnova za statističke testove (Suresh, 2011).

Metoda koja se često koristi u istraživanjima obrazovanja je uparivanje prilikom pridruživanja učesnika eksperimentalnoj ili kontrolnoj grupi (Torgerson & Torgerson, 2007), što je u ovom slučaju podrazumevalo formiranje parova na osnovu pola, kategorije starosti (18-25, 26-45, 46-65), nivoa obrazovanja (završena srednja škola, BA, MA, magistratura/doktorat), te skora na testu veština kritičkog mišljenja i skali dispozicija kritičkog mišljenja. Nakon formiranja parova svaka osoba je nasumično, bacanjem novčića, raspoređena u eksperimentalnu ili kontrolnu grupu. Ova procedura je ponavljana sve dok svi prijavljeni i kvalifikovani učesnici za učešće u istraživanju nisu raspoređeni u dve grupe. Imajući u vidu visoku stopu osipanja uzorka u različitim fazama istraživanja, regrutacija učesnika, kao i realizacija tretmana realizovana je u tri navrata, što je zahtevalo da se nove osobe adekvatno rasporede po grupama. U ovim slučajevima na prvom mestu se tragalo za sličnostima između osoba koje su odustale od istraživanja i novoprijavljenih po kriterijumima prognostičkih varijabli, dok se u slučajevima kada je bilo nemoguće pronaći adekvatnu zamenu za odustale učesnike pribegavalo ponovnim uparivanjem novih sa starim učesnicima i njihovim nasumičnim raspoređivanjem u eksperimentalnu, odnosno kontrolnu grupu, ali tako da se ne naruši inicijalna struktura grupa. Na samom kraju faze prikupljanja podataka, odnosno završetka intervencije, primećeno je da dodatnih 6 osoba od ukupno 61 nije do kraja ispoštovalo proceduru opisanu u sekciji *Uzorak istraživanja* (6.5.3.). Sve osobe koje su izbačene iz uzorka su normalno nastavile sa pohađanjem intervencije i nisu obavestene o uklanjanju njihovih podataka iz konačnog uzorka iz etičkih razloga – nisu obavestene da su autlajeri (*eng. outlier*).

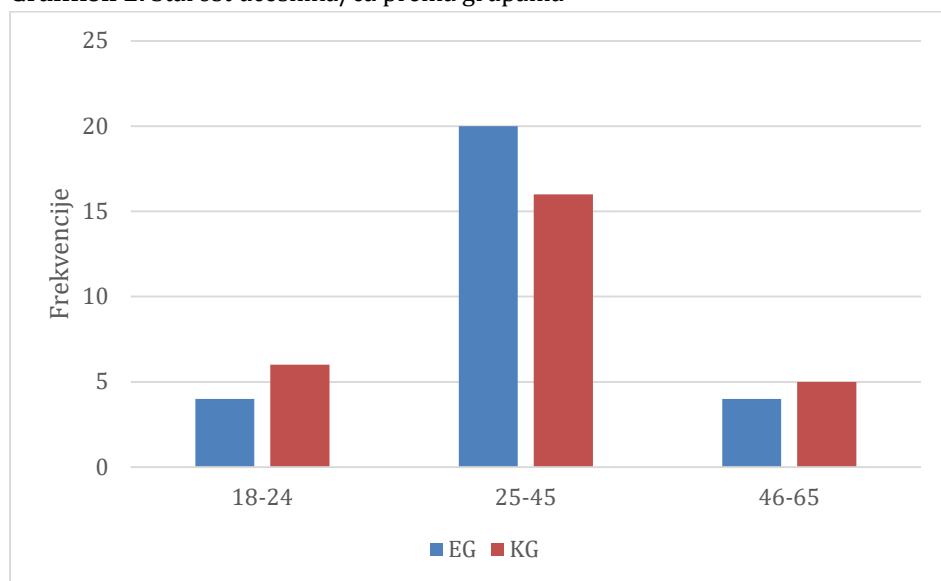
Provera izbalansiranosti grupa izvršena je svaki put nakon formiranja grupe, odnosno pre početka intervencije. Konačno, finalna analiza izbalansiranosti grupa urađena je za 55 osoba koje su činile finalni uzorak, te su ti rezultati predstavljeni u nastavku s obzirom da su ti podaci činili osnovu za dalje analize. Deskriptivni podaci predstavljeni su za kategorijalne varijable prema kojima su ujednačavane grupe, a to su pol i starost učesnika prema kategorijama. Grafikon 1 prikazuje broj ženskih i muških učesnika prema grupama. Eksperimentalna grupa je imala 4 muške i 24 ženske osobe, dok je u kontrolnoj grupi bilo 3 muške, 23 ženske i jedna osoba koja nije želela da se izjasni o polu. Grafikon 2 prikazuje odnos eksperimentalne i kontrolne grupe prema starosnoj kategoriji učesnika. U eksperimentalnoj grupi starosna kategorija 18-24 zastupljena je sa 4 pripadnika, a kontrolna sa 6. Kategorija 25-

45 godina u eksperimentalnoj grupi ima 20, a kontrolna 16 osoba. Grupu u kategoriji 46-65 čine 4 osobe u eksperimentalnoj, a 5 u kontrolnoj grupi. Obrazovni nivo je još detaljnije opisan ukupnim brojem završenih godina formalnog obrazovanja, te ga u ovom slučaju tretiramo kao varijablu intervalnog tipa. Deskriptivna statistika za nivo obrazovanja prema grupama predstavljena je u Tabeli 2.

**Grafikon 1.** Pol učesnika/ca prema grupama



**Grafikon 2.** Starost učesnika/ca prema grupama



**Tabela 2.** Deskriptivna statistika za nivo obrazovanja prema grupama

	Grupa	N	M	SD	SE	Koficijent varijacije	95% CI	
							Donji	Gornji
Obr_god	1	28	16.214	1.031	0.195	0.064	15.814	16.614
	2	27	15.926	1.357	0.261	0.085	15.389	16.463

Ujednačenost grupa prema varijablama (pol, starost, obrazovni nivo, DKT i KT) je proveravana t-testom ili neparametrijskom alternativom – Men Vitni (Mann Whitney) U testom

u zavisnosti od prisustva/odsustva normalne distribucije rezultata po varijabli. Za varijable obrazovni nivo, DKT i KT ujednačenost grupa je dodatno proveravana i Bajesovim (Bayes) neparametrijskim testom za poređenje grupa (JESP softver), kako bi se u slučaju da prethodno pomenutim testovima nije dobijena značajna razlika između grupa, utvrdilo i koliko su razlike između grupa po datoj varijabli verovatnije pod nultom hipotezom u poređenju sa alternativnom hipotezom (Quintana & Williams, 2018). Data Bajesova analiza razlika nije sprovedena za pol i starost, jer se radi o kategorijalnim varijablama za razliku od obrazovnog nivoa, DKT i KT koje su varijable intervalnog i racio tipa.

Izbalansiranost grupa prema starosti populacije uzorka izraženoj u kategorijama predstavljenim na grafikonu 2 proverena je Men Vitni U testom. Dobijene vrednosti  $z=-0.240$ ,  $p=0.810$  nam ukazuju na to da ne postoji statistički značajna razlika između dve grupe. Za ujednačavanje grupa prema polu je takođe korišćen ovaj test s obzirom da smo imali tri kategorije, a vrednosti  $z=-0.661$ ,  $p=0.509$  ukazuju da ni prema kategoriji pola ne postoje značajne razlike među grupama.

Rezultati  $t$  testa ukazuju da nije bilo značajnih razlika između grupa za DKT,  $t(53)=-0.060$ ,  $p=0.953$  (EKG:  $M=5.27$ ,  $SEM=0.125$ ; KT:  $M=5.282$ ,  $SEM=0.130$ ) i skorova na testu KT,  $t(53)=0.801$ ,  $p=0.427$  (EG:  $M=14.71$ ,  $SEM=1.362$ ; KG:  $M=13.33$ ,  $SEM=0.42$ ) pre početka intervencije. Bajesova analiza primenjena je kao dodatna provera koja pruža uvid u verovatnoću nulte naspram alternativnoj hipotezi. Bajesov faktor testiran za nezavisne uzorke za postignuće na testu veština kritičkog mišljenja je  $BF_{01}=2.81$ , odnosno  $BF_{01}=3.67$  za skorove na skali dispozicija kritičkog mišljenja za nultu hipotezu – što znači da je u prvom slučaju nulta hipoteza 2.81 put verovatnija nego alternativna hipoteza, a u drugom da je nulta 3.67 puta verovatnija od alternativne hipoteze. Ovo je dokaz za nultu hipotezu, tj. da postoji verovatnoća da će podaci podržati nultu hipotezu za 2.81 u slučaju rezultata na testu kritičkog mišljenja i 3.67, u slučaju vrednosti na skali dispozicija kritičkog mišljenja, puta više nego alternativnu hipotezu. Visina Bajesovog faktora prema Đžefrisovoj skali za inverzan Bajesov faktor za vrednosti od 1-3 se smatra anegdotalnim, a za vrednosti od 3-10 znatnim (Jeffreys, 1961 prema Jarosz & Wiley, 2014). Uzimajući u obzir rezultate  $t$  testa, koji nisu značajni, kao i dodatnu proveru Bajesovom analizom, možemo sa velikom sigurnošću zaključiti da nema razlike u rezultatima na testu kritičkog mišljenja i srednjim vrednostima na skali dispozicija kritičkog mišljenja između eksperimentalne i kontrolne grupe pre početka intervencije. U tabeli 3 i 4 predstavljene su vrednosti deskriptivne statistike za ove varijable.

**Tabela 3.** Deskriptivna statistika za rezultat na testu kritičkog mišljenja prema grupama pre intervencije

	Grupa	N	M	SD	SE	Koeficijent varijacije	95% CI	
							Donji	Gornji
PRE_KM	1	28	14.714	7.208	1.362	0.490	11.919	17.509
	2	27	13.333	5.414	1.042	0.406	11.192	15.475

**Tabela 4.** Deskriptivna statistika za vrednosti na skali dispozicija kritičkog mišljenja prema grupama pre intervencije

	Grupa	N	M	SD	SE	Koeficijent varijacije	95% CI	
							Donji	Gornji
PRE_DKM	1	28	5.271	0.663	0.125	0.126	5.014	5.529
	2	27	5.282	0.675	0.130	0.128	5.015	5.549

U pogledu ukupnog broja godina provedenih u formalnom obrazovanju nije dobijena značajna razlika između grupa za rezultate Mann Whitney U testa  $z=-0.955$ ,  $p=0.339$ . Bajesovom statistikom za neparametrijske podatke, korišćenjem JESP softvera, s obzirom da za varijablu obrazovanje nije potvrđena pretpostavka normalnosti distribucije EG: SW=0.836,  $p<0.001$ ; KG: SW=0.903,  $p=0.016$ . U ovom slučaju proverava se da li postoji značajna razlike među grupama u odnosu na godine provedene u formalnom obrazovanju. I za ovu varijablu je Bajesova analiza primenjena kao dodatna provera. Bajesov faktor testiran za nezavisne uzorke kada govorimo o ukupnom broju godina provedenih u formalnom obrazovanju je BF01=2.65. Ovaj rezultat je dokaz za nultu hipotezu, tj. da postoji verovatnoća da će podaci podržati nultu hipotezu za 2.65 u slučaju varijable koja se odnosi na ukupan broj godina provedenih u formalnom obrazovanju. Ovaj rezultat nam ukazuje da nema razlike među grupama po pitanju ove varijable. Predstavljeni podaci nam ukazuju na ujednačenost grupa prema osnovnim sociodemografskim karakteristikama uzorka, kao i prema prognostičkim varijablama.

#### 6.6. Istraživačka procedura opisana po koracima

Nulta faza istraživanja započela je pozivom za učešće u istraživanju i distribuiranjem formulara za prijavu putem imejla, društvenih mreža, predstavljanjem istraživanja studentskoj populaciji na Filozofskom fakultetu. U regrutaciji osoba za učešće u istraživanju primenjen je model grudve snega s obzirom da su svi do kojih je došao inicijalni poziv zamoljeni da ga proslede svima za koje smatraju da bi bili zainteresovani za učešće u istraživanju i ako smatraju da ispunjavaju uslove za učešće. Na slici 1 predstavljeni su neki od poziva distribuiranih putem društvenih mreža. Ova faza je trajala između dve nedelje i mesec dana, a ponavljana je u tri navrata s obzirom da je stopa odustajanja od istraživanja bila visoka, što se tumači zahtevnošću istraživačke procedure, ali i same eksperimentalne situacije koja je podrazumevala da se osobe koje se odluče na učešće u istraživanju u potpunosti obaveste o ciljevima i ishodima obrazovne intervencije nakon uspešno završenih svih koraka predviđenih eksperimentom. Imajući u vidu da odrasli uče kada za to oseću potrebu, kada razviju unutrašnju motivaciju ili su podstaknuti nekom nagradom, kao i kada jasno vide koristi od učenja (Kulić & Despotović, 2010; Merriam et al., 2007), lako je objašnjiva visoka stopa odustajanja u prvim fazama istraživanja. Neophodno je naglasiti da osobe koje su učestvovalе u istraživanju nisu dobijale materijalnu nadoknadu za predviđen angažman.



Slika 1. Primeri poziva za učešće u istraživanju

Prvi poziv za učešće u istraživanju otvoren je u avgustu 2022. godine i trajao je tri nedelje. Prijavljene osobe su birale da li žele da se uključe u obrazovne intervencije koje su bile realizovane u septembru ili oktobru 2022. godine. Nakon toga je organizovan još jedan poziv za učešće u istraživanju krajem oktobra 2022. godine, a potom i krajem novembra 2022, a ovi pozivi su bili otvoreni nedelju dana.

I faza istraživanja odnosila se na testiranje prijavljenih osoba Kornel testom kritičkog mišljenja. Testiranje se realizovalo putem Mudl platforme. Svim prijavljenim osobama koje su ispunjavale uslove za učešće u istraživanju je kreiran personalizovan nalog. Testu se pristupalo uz šifru i bilo je moguće samo jednom uraditi test. Testiranje je bilo otvoreno pet dana i moglo je biti realizovano u računarskoj učionici Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu ili sa nekog drugog mesta uz uslov da se obezbede optimalni uslovi za testiranje. Osobe koje su pristupile testiranju bile su obaveštene da je potrebno da budu odmorne, da test rade u okruženju koje nije bučno, da pokušaju da test rade bez prekida i uznemiravanja, kao i da obezbede minimum 60 minuta slobodnog vremena za tu aktivnost. Nakon ovog koraka određeni broj prijavljenih je odustao od daljeg učešća u istraživanju. Takođe, one osobe koje nisu ispoštovalе proceduru testiranja što se reflektovalo kroz razgovor i podatke na Mudl platformi su izdvojene iz uzorka, a što se nije reflektovalo na njihovo učešće u obrazovnoj intervenciji, ako su želele da učestvuju u narednim fazama istraživanja. Vreme za rad testa nije bilo ograničeno, ali je bilo preporučeno da se test ne radi mnogo duže od 50 minuta. Ova preporuka se odnosila na eksperimentalnu situaciju s obzirom da rezultati testiranja nisu upoređivani sa normom (Ennis et al., 2005), a mogla je i da doprinese umanjeњу potencijalnog stresa izazvanog situacijom testiranja. Takođe, za potrebe ovog istraživanja bilo je bitno da svako ima priliku da pokuša da dâ što bolji odgovor na svako pitanje, kako bi se stekao bolji uvid u eventualne promene na svim pitanjima testa – to se posebno odnosilo na pitanja pred kraj testa na koja mnoge osobe ne bi stigle da odgovore zbog isteka vremena.

II faza istraživanja odnosila se na ujednačavanje grupa metodom randomizovanog kontrolisanog istraživanja, nakon čega su sve osobe koje su uradile test u predviđenom roku obaveštene o početku obrazovne intervencije.

III faza istraživanja podrazumevala je realizaciju obrazovne intervencije koja je organizovana za dve grupe eksperimentalnu i kontrolnu u periodu od četiri nedelje u hibridnom, odnosno mešanom formatu. Svake nedelje je održan jedan susret u trajanju od 2 sata uživo<sup>21</sup>, nakon čega se očekivalo samostalno angažovanje od 2 sata nedeljno oko aktivnosti i materijala postavljenih na Mudl platformi. Inicijalni susreti su počinjali dogovorom i informisanjem polaznika intervencije o očekivanjima i zahtevima učešća, kao i pravu da se zatraže dodatne informacije ili odustane od istraživanja u svakom momentu bez posledica. Na ovom susretu su individualno rešavani scenariji za kvalitativnu procenu veštine kritičkog mišljenja, kao i na prvom susretu pre početka programa. Susreti su organizovani u DKC Majdan i na Filozofskom fakultetu Univerziteta u Beogradu, u popodnevnim terminima radnim danima ili prepodnevnim terminima vikendom. Na završnom susretu ponovljeno je rešavanje scenarija za kvalitativnu procenu kritičkog mišljenja, kao i procena tvrdnji na skali dispozicija kritičkog mišljenja.

IV faza istraživanja odnosila se na ponovljeno testiranje kritičkog mišljenja putem Mudl platforme u roku od pet dana nakon završetka obrazovne intervencije. Svaka osoba je dobila novu personalizovanu šifru za pristup testu koji je bilo moguće uraditi samo jednom. Pravila za testiranje su bila ista kao i prvog puta. Svima je skrenuta pažnja da test rade u približno sličnim okolnostima kao i prvog puta. Rezultati onih osoba kod kojih su uočene nepravilnosti su izdvojene iz uzorka bez obaveštavanja, a bilo im je omogućeno da dobiju povratnu informaciju o celokupnom procesu, kao i uvidu u sopstvene rezultate. Određen broj učesnika je više puta podsećan da uradi test na vreme, a određeni broj osoba je izdvojen iz uzorka nakon razgovora i potvrde da procedura testiranja nije bila ispoštovana. One osobe koje su prijavile poteškoće sa testiranjem, i prvog i drugog puta, nisu isključene iz uzorka, ako statistički nije potvrđeno da su autlajeri.

V faza istraživanja je podrazumevala prikupljanje kvalitativnih podataka intervjuisanjem zainteresovanih osoba za ovu fazu istraživanja. Svi koji su uspešno završili sve prethodne faze istraživanja su pozvani da učestvuju u intervjuu, nakon čega je organizovan neformalan razgovor o celokupnoj istraživačkoj proceduri sa mogućnošću uvida u sopstvene rezultate testiranja uz tumačenja i smernice za dalji razvoj kritičkog mišljenja. Intervjui su trajali između 5 i 15 minuta, snimani su i transkribovani. Transkripti su dostupni u prilogu 7.

VI faza istraživanja sastojala se od analize i tumačenja rezultata, te predstavljanja rezultata svim zainteresovanim osobama koje su bile uključene u sve faze istraživanja. Takođe, dodeljene su i zahvalnice za učešće u istraživanju.

---

<sup>21</sup> Osobama koje iz opravdanih razloga nisu mogle fizički da prisustvuju susretima uživo, bilo je omogućeno da se priključe i učestvuju u radu putem video poziva.



## 6.7. Analiza podataka

Kvalitativni i kvantitativni podaci su paralelno prikupljeni tokom istraživačkog procesa. Kvalitativni podaci prikupljeni intervjuisanjem podvrgnuti su tematskoj analizi sadržaja. Tematskom analizom sadržaja, pre svega se tragalo za tematskim šablonima, a za potrebe ovog istraživanja, za načinima na koje pojedinci pripisuju značenja njihovom iskustvu i kako šira društvena realnost zadire u ta značenja (Braun & Clarke, 2006), što je i u skladu sa epistemološkim okvirom ovog istraživanja, odnosno kritičkim realizmom. Ideja procene samoeфикаsnosti obrazovne intervencije na promene u različitim domenima kritičkog mišljenja predstavlja lični narativ i refleksiju na doživljeno iskustvo učenja. Tematska analiza zahteva iscrpno i kontinuirano apstrahovanje i dubinsku analizu od samog početka kako bi se formulisale teme, te je korisno da istraživač koristi sopstvene beleške i da ima u vidu svoje refleksije o realizaciji obrazovne intervencije (Vaismoradi & Snelgrove, 2019). Ovo je visoko interpretativna metoda, kojom se definiše fenomen u odnosu na iskustvo i doživljen proces učenja. Kvalitativni podaci su analizirani softverom MAXQDA. Transkribovani podaci za svaku osobu su raspoređeni u posebne dokumente, označene rednim brojem i raspoređene u dve grupe, eksperimentalnu (11 dokumenata) i kontrolnu grupu (13 dokumenata). Podaci su analizirani primenom šest koraka tematske analize: upoznavanje sa podacima, kreiranje kodova, kombinovanje kodova u teme, revidiranje tema, definisanje tema, izveštavanje o nalazima (Braun & Clarke, 2006). Podaci su analizirani od strane dva nezavisna procenjivača, istraživača i obučenog volontera, studenta doktorskih studija na Odeljenju za sociologiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu, za kog je procenjeno da u dovoljnoj meri razume temu ovog istraživanja.

Za Kornel test kritičkog mišljenja i SENCTDS skalu korišćena je deskriptivna statistika. A potom je korišćen miks ANOVA (mixed ANOVA) pristup kako bi se uporedili rezultati testa kritičkog mišljenja kao i srednje vrednosti ukupnih skorova skale dispozicija kritičkog mišljenja. Ova analiza je posebno pogodna zbog mogućnosti istovremenog merenja razlika unutar grupe, s obzirom da se mere rezultati u vremenu jedan i dva (pre-post test), kao i razlike između grupa, pre i posle obrazovne intervencije (grupe su bile izjednačene po relevantnim varijablama pre istraživanja). Takođe, analizirane su razlike i između subskala DKM, dok kovarijate nisu uzimane u obzir, imajući u vidu veličinu uzorka i gubljenje varijanse prilikom distribucije uzorka na kategorijalne varijable. Takođe, podaci sa subtestova KM nisu ispunjavali osnovne pretpostavke mešovite ANOVA analize, kako bi bili zasebno analizirani.

Za potrebe poređenja kvalitativnih i kvantitativnih rezultata odlučeno je da se kvantitativni podaci kvalitatifikuju, odnosno da se opišu kako bi bili uporedivi sa kvalitativnim podacima. Ovakva odluka je donesena s obzirom na veličinu uzorka koji je učestvovao u kvalitativnom delu istraživanja. Nakon poređenja ove dve vrste podataka, rezultati su tumačeni spram kvantitativnih podataka koji su činili osnovu ovog istraživanja.

## *6.8. Etička pitanja istraživačkog procesa*

Svi učesnici istraživanja su od samog početka bili obavješteni o cilju i svrsi istraživanja. Prilikom formiranja grupa istraživač se trudio da grupa bude izbalansirana po pitanju pola, starosti i obrazovanja kao ključnih sociodemografskih karakteristika. Učešće u istraživanju bilo je omogućeno svim zainteresovanim licima koja su ispunjavala kriterijume definisane istraživačkim dizajnom. Istraživač je bio u obavezi da učešće u istraživanju prilagodi osobama sa invaliditetom, omogućavanjem realizacije svih faza istraživanja upotrebom specijalizovanih softvera za onlajn interakciju i komunikaciju. Pripadnicima etničkih manjina učešće je bilo olakšano upotrebom engleskog jezika i obezbeđivanjem prevoda za korišćene instrumente na maternji jezik (test KM, skala DKM, scenariji za kvalitativnu procenu sposobnosti KM), ali u ovom istraživanju nijedna osoba nije iskazala potrebu za omogućavanjem učešća na engleskom jeziku i prevođenjem instrumenata. Pravo na učešće u istraživanju imale su sve osobe bez obzira na nacionalnu, etničku, seksualnu ili bilo koju drugu pripadnost, ako su ispunjavale kriterijume zadate istraživačkim dizajnom. U toku obrazovne intervencije maksimalno je poštovana volja polaznika, koji su imali pravo da se dobrovoljno isključe iz programa u bilo kom momentu, bez obrazloženja svoje odluke. Sve osobe koje su u potpunosti učestvovalе u istraživanju dobile su potvrdu o pohađanju obrazovne intervencije kako bi učešće mogli da zamene za pohađanje vannastavnih aktivnosti, dodatno usavršavanje i sl. Učešće u istraživanju je bilo dobrovoljno i bez novčane nadoknade, ali uz obavezno prihvatanje saglasnosti o učestvovanju i davanju autorizacije za prikupljanje podataka i njihovo anonimno korišćenje u procesu analize i predstavljanje prilikom uopštavanja rezultata. Takođe, istraživač se obavezao da će proces voditi po najvišim akademskim standardima. Na kraju intervencije osobe koje nisu odustale od učešća, nakon dobijanja pune informacije o istraživačkom procesu, mogle su da pristupe materijalima grupe u kojoj nisu učestvovalе. Ovo je bilo posebno važno za kontrolnu grupu s obzirom na to da učesnici ove grupe nisu imali priliku da budu izloženi intervenciji koja je imala dokazan efekat na kritičko mišljenje, konkretno u ovom slučaju na dispozicije kritičkog mišljenja.

## **7. REZULTATI**

Rezultati istraživanja obuhvataju tri segmenta. Prvo su prikazani rezultati kvantitativnih analiza, potom teme identifikovane tematskom analizom sadržaja, koje detaljnije opisuju kvantitativne podatke. Konačno integracijom ove dve vrste rezultata dobijena je celovita slika o postavljenim istraživačkim pitanjima.

### *7.1. Rezultati deskriptivne analize podataka*

Rezultati deskriptivnih statističkih karakteristika obuhvataju sociodemografske karakteristike uzorka, te opisane statističke vrednosti za zavisne varijable i njihove dimenzije.

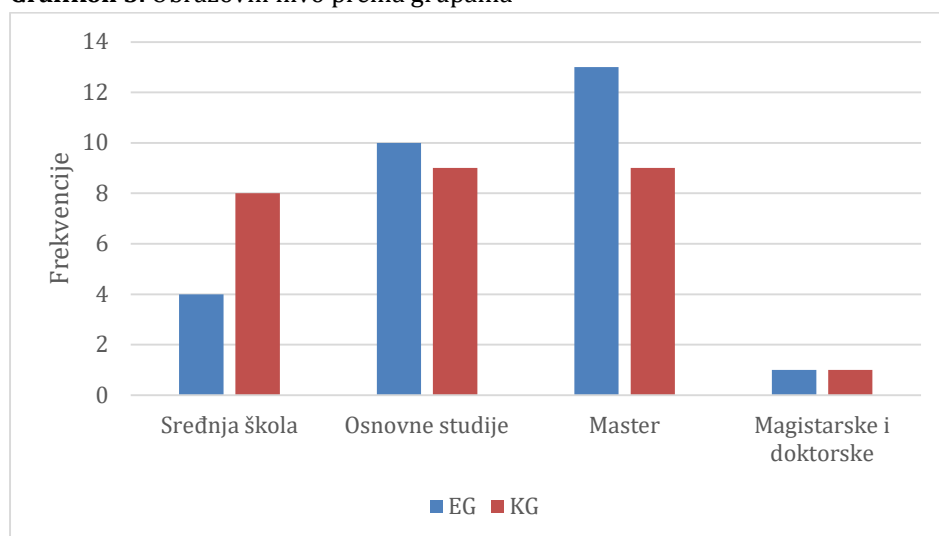
### 7.1.1. Sociodemografske karakteristike učesnika istraživanja

Konačnim uzorkom obuhvaćeno je 55 odraslih osoba podeljenih u dve grupe, 28 osoba je uključeno u eksperimentalnu grupu, a 27 u kontrolnu. Sociodemografske karakteristike učesnika obuhvaćenih uzorkom govore o heterogenosti grupe, što je jedna od osnovnih karakteristika odraslih polaznika koji pripadaju različitim statusnim kategorijama, imaju različite uloge, zadatke i odgovornosti, što značajno može da determiniše sam proces učenja (Kulić & Despotović, 2010). Imajući upravo te činjenice u vidu grupe su ujednačene i prema nekoliko sociodemografskih karakteristika (pol, starost, obrazovanje) koje su već prikazane u sekciji *Procedura ujednačavanja grupa*. U ovom segmentu predstavljeni su ostale karakteristike uzorka. Prvo je neophodno osvrnuti se na obrazovne karakteristike uzorka prikazanih prema grupama.

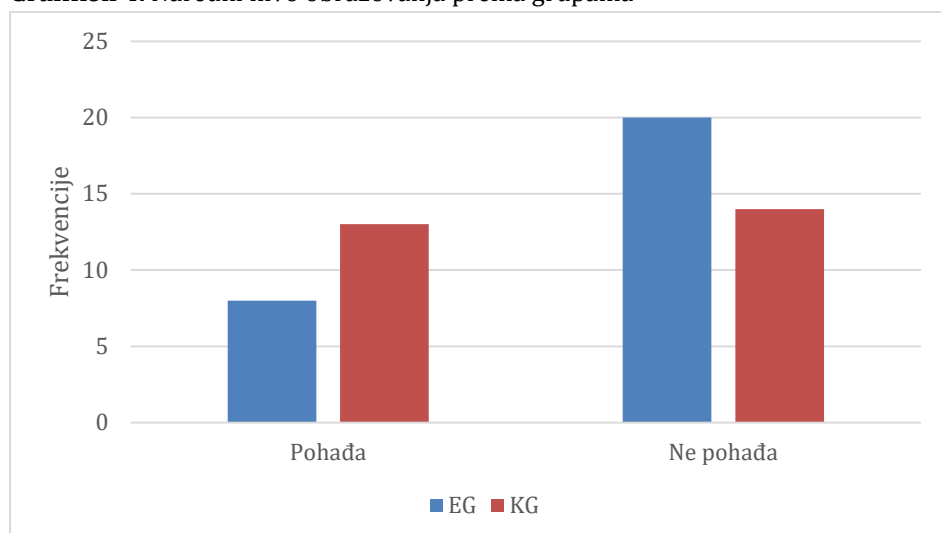
#### 7.1.1.1. Obrazovne karakteristike uzorka

U pogledu prethodnog obrazovanja, odnosno završenog nivoa formalnog obrazovanja, 8 učesnika je bilo deo kontrolne grupe i 4 eksperimentalne, 10 osoba sa završenim osnovnim akademskim studijama je pohađalo intervenciju eksperimentalne grupe, u odnosu na njih 9 u kontrolnoj grupi, sa završenim master studijama 13 osoba je bilo raspoređeno u eksperimentalnu i 9 u kontrolnu grupu i po jedna osoba u svakoj grupi je imala stečenu diplomu magistarskih, odnosno doktorskih akademskih studija. Na grafikonu 3 predstavljeni su podaci o obrazovnoj strukturi učesnika eksperimenta prema grupama. Prema trenutnom statusu pohađanja narednog obrazovnog nivoa u odnosu na stečeni u eksperimentalnoj grupi 8 osoba je upisano u naredni nivo obrazovanja, a 20 nije, dok je u kontrolnoj grupi taj odnos 13 upisanih osoba, u odnosu na 14 koje ne pohađaju naredni nivo obrazovanja. Na grafikonu 4 predstavljeni su podaci i statusu pohađanja narednog nivoa obrazovanja. Pored ovih podataka prikupljeni su

**Grafikon 3.** Obrazovni nivo prema grupama

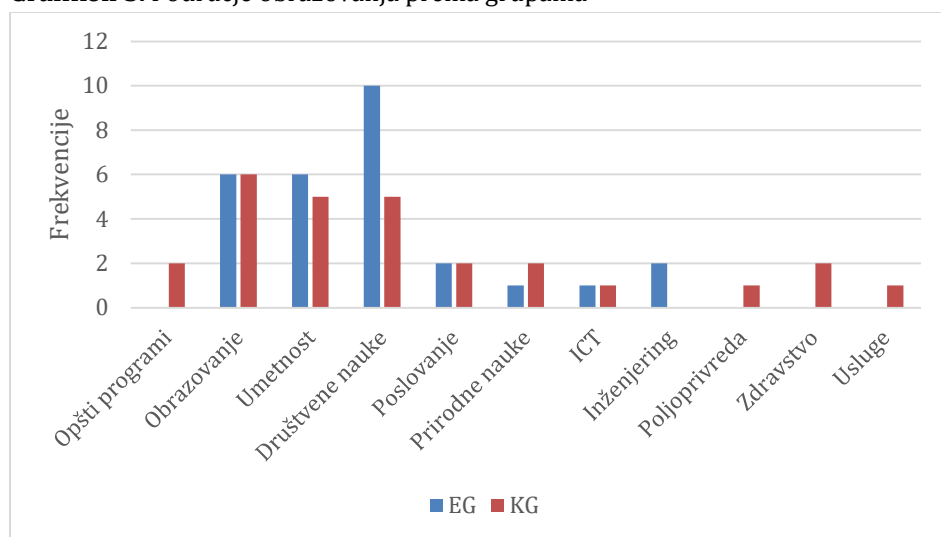


**Grafikon 4.** Naredni nivo obrazovanja prema grupama



i podaci o području obrazovanja osoba koje su učestvovala u istraživanju. Grupe su bile delimično ujednačene prema ovoj varijabli kada su u pitanju područja, gde je u svakoj grupi učestvovalo po 6 osoba obrazovnog područja, a umetničkog 6 osoba je bilo uključeno u eksperimentalnu, a 5 u kontrolnu grupu, veća razlika je postojala s obzirom na područje društvenih nauka gde je razlika između kontrolne i eksperimentalne grupe bila dupla, odnosno 10 osoba u eksperimentalnoj grupi u odnosu na 5 u kontrolnoj, ostala područja su bila ili ujednačena ili je manji broj pojedinaca bilo svrstano u ovu kategoriju. Grafikon 5 prikazuje distribuciju osoba uključenih u rad obe grupe prema području obrazovanja.

**Grafikon 5.** Područje obrazovanja prema grupama

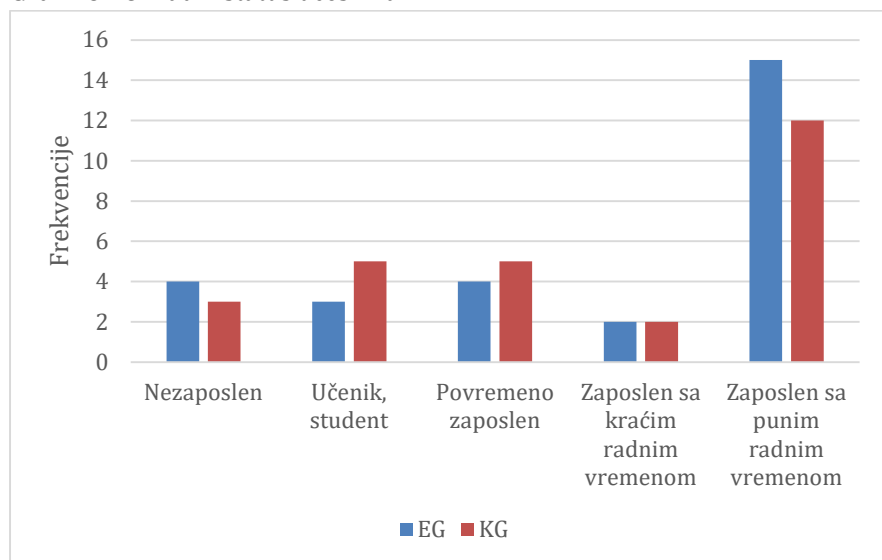


#### 7.1.1.2. Socioekonomske karakteristike uzorka

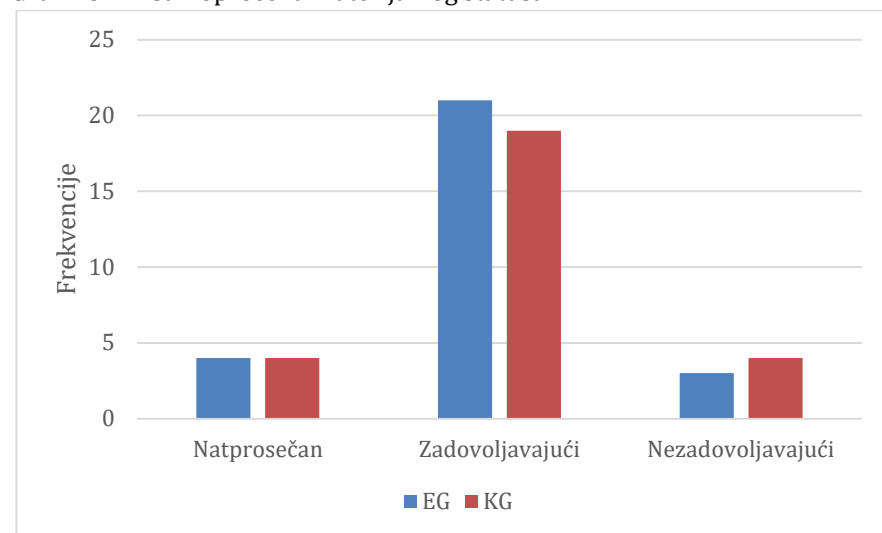
Ekonomski status je još jedna varijabla sociodemografskih karakteristika uzorka. Prikupljeni su podaci o radnom statusu osoba koje su učestvovala u istraživanju, te je uzorak činilo 7 nezaposlenih osoba, 4 u eksperimentalnoj, 3 u kontrolnoj grupi, zatim 8 studenata, od kojih su tri bila u eksperimentalnoj grupi. Odnos povremeno zaposlenih je bio sličan u obe grupe

odnosno 4 u eksperimentalnoj i 5 osoba u kontrolnoj grupi, kao i po dve osobe u svakoj grupi koje su svoj status označile kao zaposlene sa kraćim radnim vremenom. Najveći deo uzorka su činili zaposleni, tj. njih 15 je bilo raspoređeno u eksperimentalnu, a 12 u kontrolnu grupu. Na grafikonu 6 se nalaze podaci o radnom statusu učesnika intervencije prema grupi. Svoj ekonomski status kao natprosečan su procenile po četiri osobe u svakoj grupi, dok je sedam osoba svoj materijalni status označilo kao nezadovoljavajući i to tri osobe iz eksperimentalne i 4 iz kontrolne grupe. Najveći deo uzorka su činile osobe koje su svoj materijalni status procenjivale kao zadovoljavajući 21 osoba u eksperimentalnoj i 19 osoba u kontrolnoj grupi. Na grafikonu 7 je predstavljena samoprocena materijalnog statusa učesnika prema grupama. Broj izdržavanih lica je još jedna karakteristika ekonomskog statusa uzorka. Najveći udeo u uzorku su bile osobe koje same sebe izdržavaju 15 u eksperimentalnoj i 16 u kontrolnoj grupi kao i osobe koje su izdržavana lica po 8 u svakoj grupi. Ostale kategorije je činio manji deo uzorka, a celokupna distribucija uzorka prema broju izdržavanih lica po grupama je predstavljena na grafikonu 8.

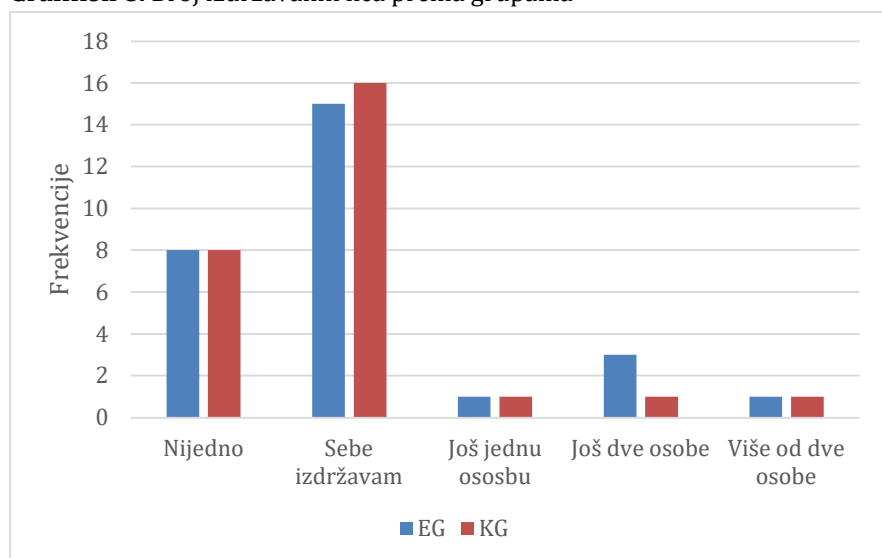
**Grafikon 6.** Radni status učesnika



**Grafikon 7.** Samoprocena materijalnog statusa



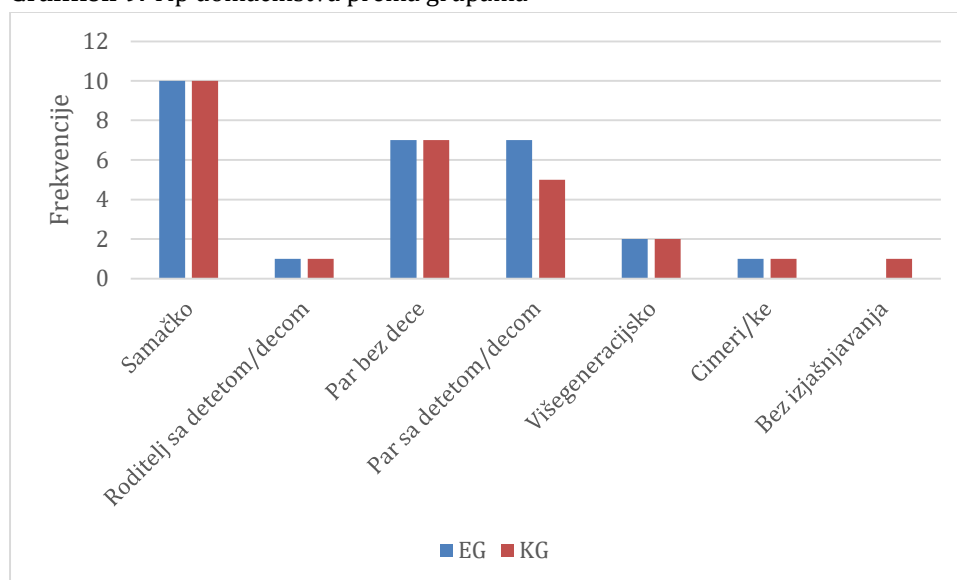
**Grafikon 8.** Broj izdržavanih lica prema grupama



Ovi podaci ukazuju da je uzorak bio heterogen kod većine varijabli, kao i da je bio delimično usaglašen i prema ostalim sociodemografskim karakteristikama za koje nije statistički proveravana ujednačenost grupa.

Tip domaćinstva je još jedna sociodemografska karakteristika uzorka koju je potrebno predstaviti. Ovde su se izdvojile tri kategorije koje su činile najveći udeo u uzorku, najveći broj osoba je svrstan u kategoriju samačko domaćinstvo po deset u svakoj grupi, zatim u kategoriju par bez dece po sedam osoba u svakoj grupi, kao i par sa detetom i decom gde je ovu opciju označilo sedam osoba u eksperimentalnoj grupi, a pet u kontrolnoj. Grafikon 9 prikazuje distribuciju uzorka za obe grupe po svim kategorijama tipa domaćinstva.

**Grafikon 9.** Tip domaćinstva prema grupama



### 7.1.2. Zavisna varijabla – veštine kritičkog mišljenja

Deskriptivni rezultati za test kritičkog mišljenja biće predstavljeni za obe grupe za vreme testiranja t1 i t2, odnosno pre i nakon intervencije. Takođe, neophodno je osvrnuti se i na

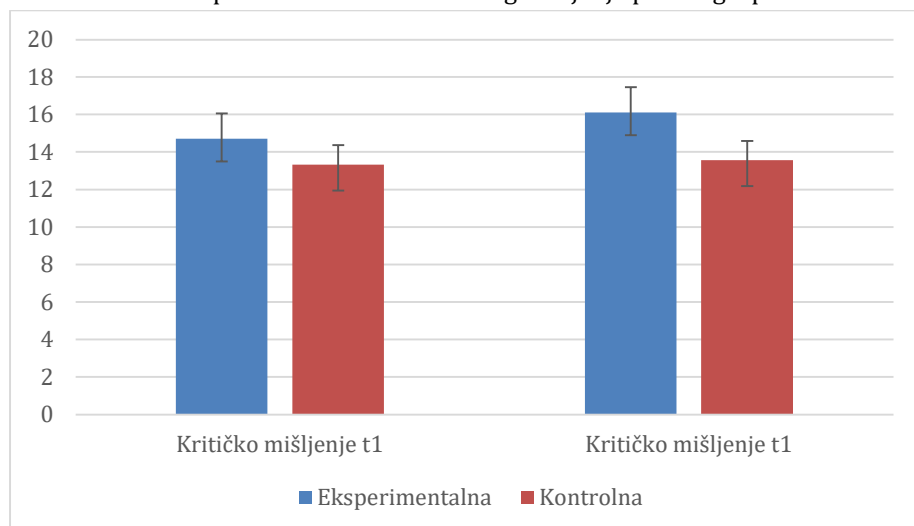
rezultate za subtestove. U Tabeli 5 prikazani su rezultati deskriptivnih statističkih analiza za ukupno postignuće na testu kritičkog mišljenja prema formuli za korekciju rezultata za nasumično pogađanje odgovora (ukupan broj tačnih odgovora minus polovina ukupnog broja netačnih odgovora). Grafikon 10 prikazuje ukupan skor na testu kritičkog mišljenja prema formuli za korekciju rezultata za obe grupe za pre/post vreme testiranja.

**Tabela 5.** Deskriptivna statistika za rezultate na testu kritičkog mišljenja po grupama u t1 i t2

	t1_KT		t2_KT	
	1	2	1	2
Validni	28	27	28	27
Nedostajući	0	0	0	0
Med.	14.500	13.000	16.000	14.500
M	14.714	13.333	16.107	13.556
SEM	1.362	1.042	1.207	1.373
SD	7.208	5.414	6.389	7.135
Skewness	0.205	0.288	0.117	-0.411
Kurtosis	-0.124	-0.896	-0.293	-0.131
Minimum	2.500	4.000	4.000	-0.500
Maksimum	31.000	23.500	29.500	28.000

Deskriptivni podaci za ukupan skor na testu kritičkog mišljenja izračunat prema formuli za korekciju rezultata kako bi se umanjio efekat nasumičnog pogađanja odgovora ukazuju na blagu prednost eksperimentalne grupe u odnosu na kontrolnu pre početka intervencije (vrednosti za eksperimentalnu grupu su  $M=14.71$ ,  $SD=7.21$ , a za kontrolnu  $M=13.33$ ,  $SD=5.14$ ) međutim ovaj rezultat nije bio statistički značajan prilikom provere ujednačenosti grupa, dok je nakon intervencije identifikovan napredak kod obe grupe (eksperimentalna grupa  $M= 16.11$ ,  $SD=1.21$ ; kontrolna grupa  $M=13.56$ ,  $SD=1.37$ ). Oba rezultata odgovaraju grupi srednjeg nivoa sposobnosti kritičkog mišljenja i pre i nakon intervencije, to ukazuje da nije došlo do promene u nivou ove veštine (Frisby, 1992), što je dodatno proveravano i drugim analizama.

**Grafikon 10.** Ukupan skor na testu kritičkog mišljenja prema grupama u vremenu t1 i t2



\*Rasponi za srednje vrednosti predstavljaju +/- 1 SEM.

U tabeli 6 prikazani su rezultati analize normalnosti podataka za rezultate na testu kritičkog mišljenja za eksperimentalnu i kontrolnu grupu prema vremenu kada je testiranje realizovano, odnosno pre i nakon obrazovne intervencije.

**Tabela 6.** Test normalnosti za rezultate pre/post testa kritičkog mišljenja prema grupama za vreme t1 i t2

	PRE_KM		POST_KM	
	1	2	1	2
Validni	28	27	28	27
Nedostajući	0	0	0	0
Kolmogorov-Smirnov koeficijent	.104	.154	.103	.127
Kolmogorov-Smirnov df	28	27	28	27
Kolmogorov-Smirnov Sig.	.200*	.099	.200*	.200*
Shapiro-Wilk koeficijent	.974	.952	.979	.958
Shapiro-Wilk df	28	27	28	27
Shapiro-Wilk Sig.	.700	.246	.828	.341

\*.p<0.5

Test normalnosti nam govori da podaci za obe varijable u obe grupe, kao i za vreme t1 i t2, nisu statistički značajno različiti u odnosu na normalnu distribuciju. U ovom slučaju možemo da prihvatimo nultu hipotezu i da zaključimo da su podaci normalno distribuirani. Za ovu analizu korišćeni su Kolmogorov-Smirnov test i Šapiro-Vilk i oba testa nisu statistički značajna za ove podatke.

Kornel test kritičkog mišljenja sastoji se od VII sekcija, koje možemo tumačiti kao subskale, s obzirom da su ih mnoge studije tretirale na taj način, kao na primer studija o kritičkom mišljenju master studenata engleskog u Jordanu (Bataineh & Zghoul, 2006), takođe i korelaciona studija razumevanja pročitano, kritičkog mišljenja, vokabulara i kognitivnih sposobnosti među brućima lošijeg uspeha, koristila je CCTT tretirajući VII sekcija kao subtestove: dedukcija, semantika (značenja i zablude), kredibilnost, indukcija (testiranje hipoteza), indukcija (planiranje eksperimenata), definicije i identifikovanje pretpostavki, identifikovanje pretpostavki (Farley & Elmore, 1992). Slično se sekcije testa tretiraju i u studiji validacije CCTT i HCTA, s razlikom u tretiranju sekcija IV i V, kao i VI i VII kao jedinstvene subtestove (Verburgh et al., 2013).

Subtestovi ovog instrumenta nisu dovoljno pouzdana mera, što je pokazalo istraživanje validacije instrumenta na holandskom jeziku gde je rezultat relijabilnosti za subskale bio nizak  $\alpha < 0.30$ , te je rezultate osim ukupnog skora na testu, neophodno tumačiti obazrivo. Kreatori testa (Ennis et al., 2005) su u petom izdanju ovog instrumenta i u uputstvu za upotrebu naglasili da je moguće računati rezultate subtestova za grube dijagnostičke svrhe, imajući u vidu da se pojedini subtestovi sastoje od malog broja zadataka, te se savetuje da se porede srednje vrednosti grupa ispitanika. Takođe, tim (Ennis et al., 2005) koji je kreirao test naglašava specifičnost konstrukta koji se meri ukazujući na međuzavisnost različitih aspekata kritičkog mišljenja, te se time opravdava preklapanje zadataka u različitim aspektima, na primer za predikciju testiranja hipoteza potrebna je i dedukcija, pa su pitanja 39-42 sadržana u oba, indukciji i dedukciji. U ovom istraživanju su sedam sekcija predstavljenih na kraju uputstva za



upotrebu testa tretirane kao subtestovi imajući u vidu da prethodna istraživanja ukazuju na nisku relijabilnost subtestova čak i kada se neke sekcije testa spoje (Verburgh et al., 2013) kako bi subtest imao veći broj pitanja. Kreatori testa ukazuju na međuzavisnost veština kritičkog mišljenja, ali i pozivaju da se rezultati subtestova pažljivo tumače (Ennis et al., 2005). Imajući u vidu da ovaj instrument nije validiran za potrebe ovog istraživanja i korišćenja na srpskom jeziku, kao ni na ovom kulturnom području odlučeno je da se sedam sekcije bez preklapanja pitanja tretiraju kao posebni subtestovi.

U tabeli 7 predstavljeni su podaci deskriptivne statistike za sve subtestove Kornel testa kritičkog mišljenja za kontrolnu i eksperimentalnu grupu prikupljeni pre intervencije.

**Tabela 7.** Deskriptivna statistika za rezultate na subtestovima kritičkog mišljenja prema grupama u t1

	PRE_D		PRE_S		PRE_K		PRE_I(TH)		PRE_I(PE)		PRE_DiP		PRE_IP	
	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2
Validni	28	27	28	27	28	27	28	27	28	27	28	27	28	27
M	5.339	4.333	1.036	1.444	0.732	0.500	4.643	4.296	1.000	1.019	1.482	0.778	0.482	1.000
SEM	0.425	0.508	0.458	0.481	0.337	0.266	0.508	0.436	0.267	0.307	0.219	0.249	0.482	0.392
SD	2.249	2.642	2.423	2.501	1.782	1.380	2.690	2.267	1.414	1.596	1.159	1.296	2.551	2.038
Skewness	-0.159	-0.046	0.732	0.374	0.085	-0.213	-0.041	-0.646	-0.286	0.400	-0.127	0.690	0.282	0.066
Kurtosis	-1.248	-1.309	0.262	-0.561	-0.897	-0.627	-0.121	-0.327	0.149	-0.485	-0.427	-0.268	-0.713	-0.650
Shapiro-Wilk	0.899	0.914	0.914	0.938	0.916	0.881	0.955	0.905	0.899	0.906	0.853	0.826	0.939	0.940
p-Shapiro-Wilk	0.011	0.028	0.025	0.107	0.028	0.005	0.269	0.018	0.011	0.018	0.001	<.001	0.103	0.121
Minimum	1.000	-0.500	-2.500	-2.500	-2.000	-2.000	-0.500	-0.500	-2.000	-2.000	-0.500	-0.500	-3.000	-3.000
Maximum	8.500	8.500	6.500	6.500	4.000	2.500	10.000	7.000	4.000	4.000	4.000	4.000	6.000	4.500

Legenda D-Dedukcija; S-Semantika; K-Kredibilnost; I(TH)-Indukcija (Testiranje hipoteza); I(PE)-Indukcija (Planiranje eksperimenata); DiP-Definicije i identifikovanje pretpostavki; IA-Identifikovanje pretpostavki; 1-eksperimentalna grupa, 2-kontrolna grupa

Vrednosti predstavljene u tabeli ukazuju da je postojala razlika u srednjim vrednostima rezultata uspeha na testu kritičkog mišljenja za subtestove, te da je za neke veštine bila manje, a za neke više izražena. Na primer, najveća razlika je uočljiva kod rezultata za subtest kojim se meri sposobnost deduktivnog zaključivanja gde je  $M=5.34$ ,  $SD=2.25$  za eksperimentalnu grupu, a  $M=4.33$ ,  $SD=2.64$  za kontrolnu. Rezultati Šapiro-Vilksovog testa ukazuju na statističku značajnost za subtestove dedukcija za obe grupe, semantika za EG, kredibilnost za obe grupe, indukcija (testiranje hipoteza) za KG, indukcija (planiranje eksperimenata) za obe grupe, definicije i identifikovanje pretpostavki za obe grupe, što nam ukazuje da ovi podaci nisu normalno distribuirani. Naime, normalnu raspodelu imaju samo rezultati subtestova semantika (značenja i zablude) za kontrolnu grupu sa vrednošću  $p=0.107$ , kao i  $p=0.269$  za subtesta indukcija (testiranje hipoteza) za eksperimentalnu grupu, dok vrednosti za subtest pretpostavke nisu značajne za obe grupe, eksperimentalnu ( $p=0.103$ ) i kontrolnu ( $p=0.121$ ).

U tabeli 8 predstavljeni su rezultati, deskriptivne statistike za subtestove Kornel testa kritičkog mišljenja za obe grupe, koji su prikupljeni nakon obrazovne intervencije.

**Tabela 8.** Deskriptivna statistika za rezultate na subtestovima kritičkog mišljenja po grupama u t2

	POST_D		POST_S		POST_K		POST_I(TH)		POST_I(PE)		POST_DiP		POST_IP	
	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2
Validni	28	27	28	27	28	27	28	27	28	27	28	27	28	27
M	5.929	5.389	2.000	1.278	0.893	0.556	4.375	3.944	1.000	0.333	1.429	1.056	0.482	1.000
SEM	0.481	0.400	0.540	0.606	0.203	0.263	0.427	0.420	0.289	0.270	0.242	0.325	0.437	0.376
SD	2.545	2.077	2.858	3.151	1.075	1.368	2.259	2.181	1.528	1.401	1.282	1.689	2.311	1.951
Skewness	-1.219	-0.139	-0.104	0.779	0.106	-0.332	-0.250	-1.066	-0.227	0.438	0.540	-0.078	0.068	1.052×10 <sup>-16</sup>
Kurtosis	2.445	-0.088	-0.955	0.429	-0.931	-0.495	-0.548	0.989	-0.611	0.660	-0.023	-0.211	-0.649	-0.650
Shapiro-Wilk	0.893	0.942	0.934	0.915	0.809	0.875	0.948	0.884	0.905	0.888	0.845	0.907	0.920	0.941
p-Shapiro-Wilk	0.008	0.133	0.078	0.030	<.001	0.004	0.174	0.006	0.015	0.007	<.001	0.020	0.035	0.131
Minimum	-2.000	1.000	-2.500	-4.000	-0.500	-2.000	-0.500	-2.000	-2.000	-2.000	-0.500	-2.000	-3.000	-3.000
Maximum	10.000	10.000	6.500	8.000	2.500	2.500	8.500	7.000	4.000	4.000	4.000	4.000	4.500	4.500

Legenda D-Dedukcija; S-Semantika; K-Kredibilnost; I(TH)-Indukcija (Testiranje hipoteza); I(PE)-Indukcija (Planiranje eksperimenata); DiP-Definicije i identifikovanje pretpostavki; IA-Identifikovanje pretpostavki; 1-eksperimentalna grupa, 2-kontrolna grupa

Prikazani rezultati ukazuju da su srednje vrednosti rezultata subtestova kritičkog mišljenja u većini slučajeva veće za eksperimentalnu grupu, osim kod subtesta *Pretpostavke* gde je vrednost veća za kontrolnu grupu. Rezultati analize normalne distribucije podataka ukazuju da nultu hipotezu Šapiro-Vilksovog testa možemo odbaciti jedino u slučajevima subtesta dedukcija za kontrolnu grupu  $p=0.133$ , potom subtesta semantika (značenja i zablude) za eksperimentalnu grupu  $p=0.078$ , za istu grupu važi i rezultat za subtest indukcija (testiranje hipoteza)  $p=0.174$ , a za kontrolnu grupu rezultati subtesta identifikovanje pretpostavki su normalno distribuirani što potvrđuje vrednosti  $p=0.131$  za Šapiro-Vilksov test. Deskriptivni podaci za subtestove ukazuju da je bilo neophodno pažljivo odabirati statističke metode za dalje analize. Grafikoni za skorove svake subskele za obe grupe u vremenu t1 i t2 predstavljeni su u prilogu 5.

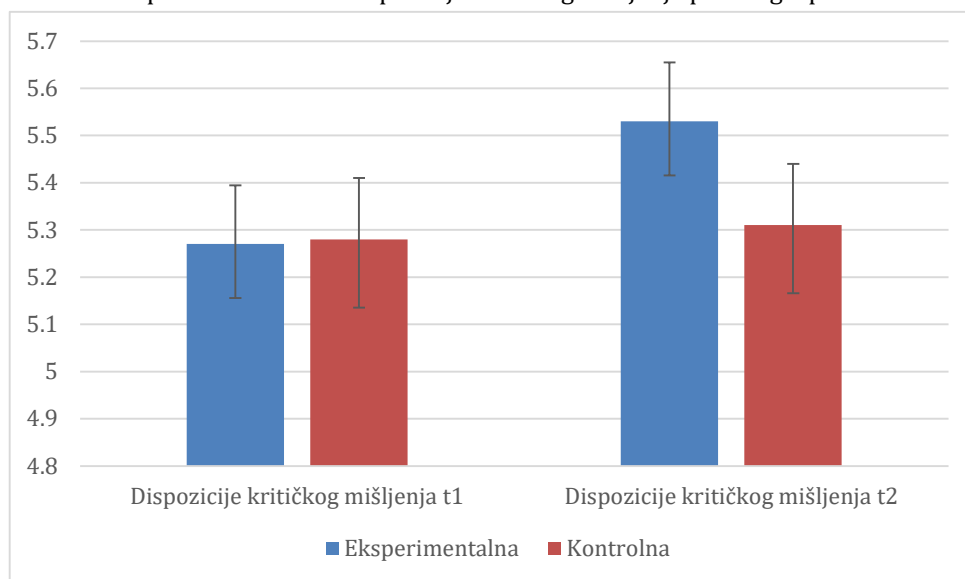
### 7.1.3. Zavisna varijabla – dispozicije kritičkog mišljenja

Deskriptivni podaci za skalu dispozicija kritičkog mišljenja predstavljeni su za srednje skorove na celokupnoj skali prema grupama i vremenu testiranja, a potom su predstavljeni rezultati za subskele. Podaci za ovu varijablu prikupljeni su Skalom dispozicija kritičkog mišljenja ispregovaranom između nastavnika i studenata (The Student-Educator Negotiated Critical Thinking Dispositions Scale – SENCTDS), koja se sastoji od ukupno 21 ajtema i šest subskala: refleksija (pitanja 1-3), pažnja (4- 7), otvorenost (8-11), organizovanost (12-14), istrajnost (15-17), motivacija za unutrašnje ciljeve (18-21). U Tabeli 9 prikazani su rezultati deskriptivnih statističkih mera za ukupne srednje vrednosti za skalu dispozicija kritičkog mišljenja za obe grupe merene pre i nakon obrazovne intervencije. Grafikon 11 prikazuje ukupan skor izražen u srednjim vrednostima za skalu dispozicija kritičkog mišljenja za obe grupe u pre, odnosno post vremenu testiranja.

**Tabela 9.** Deskriptivna statistika za rezultate na skali dispozicija kritičkog mišljenja po grupama u t1 i t2

	PRE_DKM		POST_DKM	
	1	2	1	2
Validni	28	27	28	27
M	5.271	5.282	5.532	5.311
SEM	0.125	0.130	0.114	0.144
SD	0.663	0.675	0.604	0.747
Skewness	0.196	-0.442	0.079	-0.459
Kurtosis	-0.692	-0.426	-1.172	-0.053
Shapiro-Wilk	0.977	0.961	0.952	0.971
<i>p</i> -Shapiro-Wilk	0.763	0.391	0.221	0.632
Minimum	4.140	3.860	4.480	3.670
Maximum	6.620	6.430	6.570	6.620

Aritmetičke sredine za eksperimentalnu grupu u vremenu t1 su  $M=5.27$ ,  $SD=0.66$  i t2  $M=5.53$ ,  $SD=0.60$ , dok su za kontrolnu grupu za t1  $M=5.28$ ,  $SD=0.67$ , i t2  $M=5.31$ ,  $SD=0.75$ . Za eksperimentalnu grupu, aritmetička sredina se povećala od t1 do t2 (sa 5.27 na 5.53), a standardna devijacija se smanjila (sa 0.66 na 0.60). Za kontrolnu grupu, promene su minimalne. Identifikovana promena može ukazivati na efekat intervencije, što je dodatno provereno mix ANOVA pristupom. Na grafikonu 11 su i vizuelno predstavljeni ovi podaci. Šapiro-Vilk test je za sve vrednosti potvrdio normalnu distribuciju, s obzirom da nema statistički značajne potvrde nulte hipoteze.

**Grafikon 11.** Ukupan skor na skali dispozicija kritičkog mišljenja prema grupama u vremenu t1 i t2

\* Rasponi za srednje vrednosti predstavljaju +/- 1 SEM.

Deskriptivna statistika za subskele predstavljena je u tabeli 10 za srednje vrednosti skorova za subskele za obe grupe u vremenu t1, a u tabeli 10 predstavljeni su vrednosti za obe grupe u vremenu t2. Grafikoni za skorove svake subskele za obe grupe u vremenu t1 i t2 predstavljeni su u prilogu 5.

**Tabela 10.** Deskriptivna statistika za skorove na subskalama dispozicija kritičkog mišljenja po grupama u t1

	PRE_R		PRE_P		PRE_O		PRE_Org		PRE_I		PRE_MUC	
	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2
Validni	28	27	28	27	28	27	28	27	28	27	28	27
M	6.012	5.999	3.991	4.037	5.964	5.815	4.679	4.383	5.298	5.606	5.732	5.889
SEM	0.145	0.138	0.268	0.228	0.145	0.165	0.272	0.305	0.200	0.197	0.198	0.184
SD	0.767	0.717	1.420	1.182	0.766	0.859	1.442	1.585	1.060	1.022	1.045	0.954
Skewness	-0.396	-0.202	0.183	-0.491	-0.421	-0.692	-0.728	-0.276	-0.349	-0.264	-1.086	-1.437
Kurtosis	-0.968	-0.537	-0.741	0.274	-0.465	-0.764	0.164	-0.514	-0.358	-0.741	0.374	3.010
Shapiro-Wilk	0.917	0.935	0.972	0.953	0.951	0.882	0.941	0.972	0.972	0.946	0.861	0.864
p-Shapiro-Wilk	0.029	0.092	0.623	0.258	0.214	0.005	0.120	0.666	0.632	0.173	0.002	0.002
Minimum	4.670	4.330	1.500	1.500	4.250	4.000	1.000	1.000	3.000	3.330	3.000	2.750
Maximum	7.000	7.000	6.750	6.500	7.000	6.750	6.670	7.000	7.000	7.000	7.000	7.000

Legenda R- Refleksija; P- Pažnja; O- Otvorenost; Org.-Ograniovanost; I- Istrajnost; MUC- Motivacija za unutrašnje ciljeve; 1-eksperimentalna grupa, 2-kontrolna grupa

Deskriptivne mere za subskale dispozicija kritičkog mišljenja merene pre intervencije ukazuju na manje razlike između prosečnih vrednosti skorova. Statistička značajnost Šapiro-Vilks testa za dimenziju otvorenosti za kritičko mišljenje kod kontrolne grupe ( $p=0.005$ ), kao i vrednosti od  $p=0.002$  za obe grupe na subskali motivacija za unutrašnje ciljeve ukazuju da kod ovih vrednosti ne možemo govoriti o normalnoj distribuciji vrednosti.

**Tabela 11.** Deskriptivna statistika za skorove na subskalama dispozicija kritičkog mišljenja po grupama u t2

	POST_R		POST_P		POST_O		POST_Org		POST_I		POST_UMC	
	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2
Validni	28	27	28	27	28	27	28	27	28	27	28	27
M	6.143	6.038	4.313	4.333	6.196	5.685	4.880	4.456	5.606	5.556	6.009	5.824
SEM	0.174	0.167	0.261	0.255	0.115	0.200	0.272	0.318	0.176	0.192	0.149	0.184
SD	0.918	0.869	1.379	1.325	0.606	1.039	1.440	1.652	0.931	0.999	0.789	0.955
Skewness	-1.948	-1.568	0.123	-0.290	-0.234	-0.662	-0.669	-0.176	-0.012	-0.114	-0.720	-0.648
Kurtosis	4.316	4.568	-0.572	-0.126	-1.056	-0.408	0.739	-0.672	-1.175	-1.121	-0.114	-0.475
Shapiro-Wilk	0.786	0.844	0.981	0.978	0.933	0.928	0.946	0.962	0.906	0.938	0.916	0.902
p-Shapiro-Wilk	<.001	<.001	0.875	0.803	0.075	0.062	0.153	0.416	0.016	0.112	0.027	0.015
Minimum	3.000	3.000	1.750	1.500	5.000	3.250	1.000	1.000	4.330	3.670	4.250	4.000
Maximum	7.000	7.000	7.000	7.000	7.000	7.000	7.000	7.000	7.000	7.000	7.000	7.000

Legenda R- Refleksija; P- Pažnja; O- Otvorenost; Org.-Ograniovanost; I- Istrajnost; MUC- Motivacija za unutrašnje ciljeve; 1-eksperimentalna grupa, 2-kontrolna grupa

Značajnije razlike u vrednostima centralne tendencije mogu se uočiti kod subskala otvorenosti za kritičko mišljenje  $M=6.20$ ,  $SD=0.61$  kod eksperimentalne grupe, u odnosu na  $M=5.68$ ,  $SD=1.04$  kod kontrolne grupe. Takođe, razlika je uočljiva i za subskale organizovanost i intristička motivacija za unutrašnje ciljeve. Do narušavanja normalne distribucije nakon ponovljenog prikupljanja podataka, nakon intervencije, došlo je kod subskala refleksija (EG  $p<.001$ ; KG  $p<.001$ ) i motivacija za unutrašnje ciljeve (EG  $p=0.027$ ; KG  $p=0.015$ ) kod obe grupe, dok normalna distribucija skorova nije potvrđena za subskalu istrajnost samo kod eksperimentalne grupe ( $p=0.016$ ).

#### *7.1.4. Relijabilnost prevoda i prilagođavanja instrumenata*

U ovom istraživanju korišćeni su međunarodno poznati instrumenti prepoznati u oblasti merenja kritičkog mišljenja. Imajući u vidu da su Kornel test kritičkog mišljenja (CCTT) kao SENCTDS instrumenti koji nisu prema znanju i informisanosti istraživača do početka ovog istraživanja prevedeni, prilagođavani i validirani na srpskom jeziku neophodno je predstaviti i uporediti podatke o internoj konzistenciji korišćenog prevoda instrumenata. Ovaj podatak je bio neophodan kako bi se dobijeni rezultati valjanije interpretirali, ali i kako bi se ukazalo na potrebu za dodatnim prilagođavanjem ovih instrumenata, kako jeziku, tako i kulturnim specifičnostima. Neophodno je napomenuti da zbog obima istraživanja kao i raspoloživih resursa nije bilo mogućnosti da se ovi instrumenti dodatno prilagođavaju, kao i da prođu rigorozne procedure validacije.

Kornel test kritičkog mišljenja je kompleksan instrument kojim se meri konstrukt za koji kreatori testa (Ennis et al., 2005) ukazuju na heterogenu strukturu, te naglašavaju da neka pitanja učestvuju u merenju više dimenzija kritičkog mišljenja, te da konzistencija za celokupan test varira između .49 i .87. A primenom Kuder-Richardson formule (KR-20), koja se koristi za dihotomne skorove, vrednosti se kreću od .61 do .74 (Ennis et al., 2005). Ova formula je primenjena na uzorak od 55 osoba koje su uključene u istraživanje, a odnosi se samo na inicijalno testiranje pre istraživanja. Rezultat za celokupan test je KR-20 .453, dok su rezultati za subskele prema sekcijama testa I Dedukcija (pitanja 1-10) - .333, II Semantika (Značenja i zablude, pitanja 11-21) - .253, III Kredibilnost (pitanja 22-25) - .168, IV Indukcija (testiranje hipoteza, pitanja 26-38) - .214, V Indukcija (planiranje eksperimenata, pitanja 39-42) - .034, VI Definicije i identifikovanje pretpostavki (pitanja 43-46) - .020, VII Identifikovanje pretpostavki (pitanja 47-52), - .574. Ovi rezultati ukazuju da subtestovi sa niskom relijabilnošću moraju biti dodatno analizirani i korigovani, te je odlučeno da se rezultati za celokupan test, uprkos niskoj pouzdanosti, koriste u daljima analizama, a da se rezultati za subtestove ne uzimaju u obzir u daljim analizama. Dobijeni rezultati su tumačeni obazrivo uz poseban osvrt na kvalitativne podatke. Ovaj rezultat ne iznenađuje s obzirom da su i druge studije koje su se bavile prilagođavanjem testa, poput prevoda testa na urdu, gde je Krombahova sa  $\alpha=.47$  postigla vrednost od  $\alpha=.59$  kada su uklonjena pitanja koja su se odnosila na indukciju (Liaquat et al., 2022). I ovaj rezultat je potvrdio upozorenje autora testa da je kritičko mišljenje multidimenzionalan konstrukt, te da je teško očekivati visoku internu konzistentnost za celokupan test, kao i da je neophodno uzeti u obzir kontekstualne razlike, koje variraju s obzirom na specifičnost kultura, ali i na karakteristike različitih ciljnih grupa (Ennis et al., 2005; Liaquat et al., 2022).

SENCTDS skala dispozicija kritičkog mišljenja ima visok koeficijent relijabilnosti, sa vrednostima Krombahove alfe od  $\alpha=.773$  za celokupnu skalu i  $\alpha=.594$  (refleksija),  $\alpha=.795$  (pažnja),  $\alpha=.823$  (otvorenost),  $\alpha=.680$  (organizovanost),  $\alpha=.786$  (istrajnost),  $\alpha=.733$  (motivacija za unutrašnje ciljeve) za subskele. Analiza na uzorku od 55 osoba koja su uključene u istraživanje takođe ukazuje na dobru pouzdanost celokupne skale  $\alpha=.797$ . Vrednosti Krombahove alfe za subskele su  $\alpha=.427$  (refleksija),  $\alpha=.713$  (pažnja),  $\alpha=.460$  (otvorenost),  $\alpha=.616$  (organizovanost),  $\alpha=.562$  (istrajnost),  $\alpha=.847$  (motivacija za unutrašnje ciljeve). Rezultati interne konzistentnosti za subskele ukazuju da postoji prostor za unapređenje

pojedinih ajtema, ali većina subskala ima dobru pouzdanost koja ne odstupa previše od originalne skale, dok su refleksija i otvorenost nisko relijabilne, ali za potrebe ovog istraživanja su prihvaćene, te obazrivo interpretirane u daljim analiza.

#### *7.1.5. Interakcije zavisnih varijabli sa sociodemografskim karakteristikama uzorka*

Traganjem za interakcijama između zavisnih varijabli, u ovom slučaju ukupnog postignuća na testu kritičkog mišljenja, kao i srednje vrednosti ukupnog skora na skali dispozicija kritičkog mišljenja sa sociodemografskim karakteristikama koje u ovom istraživanju imaju ulogu kovarijata značajno je kako bi se utvrdilo da li različite grupe drugačije reaguju na eksperimentalne uslove. Takođe, ovaj postupak povećava validnost istraživanja ukazujući na koje spoljne okolnosti je neophodno obratiti pažnju prilikom analize, ali i planiranja budućih istraživanja. To nam pomaže da proverimo da li su rezultati ovog istraživanja specifični samo za određenu grupu ljudi. Konačno ove korelacije mogu pomoći u dodatnom uočavanju karakteristika populacije koje utiču na kritičko mišljenje, što može biti značajno i za interpretaciju rezultata kvalitativnih analiza.

Interakcija zavisnih varijabli sa sociodemografskim karakteristikama uzorka je analizirana ANOVA postupkom s obzirom da su poređeni podaci, kategorijalnih varijabli sa kontinuiranim podacima, odnosno srednjim vrednostima ukupnih skorova na testu kritičkog mišljenja i dispozicija kritičkog mišljenja pre i nakon obrazovne intervencije uzimajući u obzir i faktor grupe (eksperimentalne i kontrolne).

Za varijable pol, tip domaćinstva, broj izdržavanih lica, obrazovni nivo bilo je neophodno uopštavanje kategorija, odnosno kreiranja manjeg broja kategorija spajanjem sličnih dimenzija, kako bi se zadovoljili uslovi za ANOVA pristup, s obzirom da je u navedenim slučajevima broj observacija bio manji od 2 za rezultate na skali dispozicija u pretest situaciji nakon koncentrisanja podataka oko grupe i navedenih kategorijalnih varijabli pojedinačno. Varijabla pol se sastojala od tri kategorije: muški, ženski, bez izjašnjavanja. Za ovu varijablu jedna osoba je pripadala trećoj kategoriji koja je samo za potrebe ove analize izuzeta iz uzorka s obzirom da taj postupak nije značajno uticao na rezultat analize. Za varijable kao što su naselje analiza nije ni realizovana s obzirom da je čitav uzorak pripadao kategoriji grad. Varijabla tip domaćinstva je grupisana u sledeće kategorije: samačko, par bez dece, par sa decom, drugo, dok je pitanje o izdražavanim licima uopšteno u sledeće kategorije: izdržavano sam lice, samo sebe izdržavam, pored sebe izdržavam i duge osobe. Varijabla obrazovne karakteristike je uopštena za pitanje koje se odnosilo na obrazovni nivo prema sledećim kategorijama: srednješkolsko obrazovanje, diplomatske, postdiplomske studije. Pitanje koje se odnosilo na područje obrazovanja nije bilo moguće uopštiti zbog velikog broja kategorije, naime i nakon uopštavanja u četiri kategorije uslovi za analizu nisu bili ispunjeni, tako da je i to pitanje isključeno iz analize.

U nastavku teksta prikazani su samo oni rezultati gde je bilo značajnih interakcija između indikatora kritičkog mišljenja i sociodemografskih karakteristika uzorka. Rezultati za ostale varijable dostupni su u prilogu 6. Prvo su predstavljeni efekti pola i grupe na vrednosti skale DKM pre intervencije. U eksperimentalnoj grupi je bilo 4 muškarca i 24 žene, a u kontrolnoj 3 muškarca i 23 žene. Skorovi srednjih vrednosti i standardnih devijacija su bili za

osobe muškog pola u EG ( $M=5.737$ ,  $SD=0.653$ ), a u kontrolnoj grupi ( $M=4.590$ ,  $SD=0.465$ ), dok su vrednosti za osobe ženskog pola u EG ( $M=5.194$ ,  $SD=0.645$ ), a u kontrolnoj grupi ( $M=5.410$ ,  $SD=0.636$ ). Jednosmernom ANOVAom ustanovljena je značajnost za interakciju grupe i pola za skorove na skali DKM pre intervencije  $F(1, 50)=6.890$ ,  $p=0.011$ . Efekat veličine je  $\eta_p^2 = 0.121$ , što ukazuje na srednju veličinu efekta (Tabela 12).

**Tabela 12.** Interakcija pretest skora na skali DKM sa grupom i polom polaznika

	df	F	p	$\eta_p^2$
Pol	1	0.282	0.598	0.006
Grupa	1	3.218	0.079	0.060
Pol * Grupa	1	6.890	0.011	0.121
Residuals	50			

Rezultati analize interakcije DKM sa grupom i polom polaznika ukazuju da grupa u interakciji sa polom može uticati na rezultat na skali DKM, dok pol i grupa odvojeno nemaju značajan uticaj. Ovaj rezultat je bilo potrebno proveriti i post hoc analizom, koja je ukazala da Bonferoni koeficijent nije značajan ni u jednoj interakciji. Imajući u vidu da se Bonferonijeva metoda koristi za kontrolu porasta greške, lažno pozitivnog rezultata kada se izvode višestruka poređenja (Holm & Christman, 1985), možemo zaključiti da u ovom slučaju nije bilo značajnijeg uticaja pola na rezultat na skali DKM. Ovaj rezultat se može tumačiti i s obzirom na značajno manji udeo muškaraca u odnosu na žene u čitavom uzorku, a samim tim i u grupama. Takođe, značajna interakcija pola i grupe ukazuje da su grupe dobro ujednačene, ali je ključno da ne postoji značajna razlika uticaja po grupama.

Kada posmatramo interakciju pola i grupe u odnosu na skorove na skali DKM u posttest fazi istraživanja dobijaju se slični rezultati. Skorovi srednjih vrednosti i standardnih devijacija su bili za osobe muškog pola u EG ( $M=5.845$ ,  $SD=0.655$ ), a u kontrolnoj grupi ( $M=4.650$ ,  $SD=0.554$ ), dok su vrednosti za osobe ženskog pola u EG ( $M=5.194$ ,  $SD=0.645$ ), a u kontrolnoj grupi ( $M=5.480$ ,  $SD=0.593$ ). Jednosmernom ANOVAom ustanovljena je značajnost za interakciju grupe i pola za skorove na skali DKM pre intervencije  $F(1, 50)=4.524$ ,  $p=0.038$ . Efekat veličine je  $\eta_p^2 = 0.083$ , što ukazuje na malu veličinu efekta. Takođe, značajna je i grupa sama po sebi  $F(1, 50)=5.341$ ,  $p=0.025$ , a veličina efekta od  $\eta_p^2 = 0.097$  i u ovom slučaju ukazuje na malu veličinu efekta (Tabela 13).

**Tabela 13.** Interakcija posttest skora na skali DKM sa grupom i polom polaznika

	df	F	p	$\eta_p^2$
Pol	1	0.593	0.445	0.012
Grupa	1	5.341	0.025	0.097
Pol * Grupa	1	4.524	0.038	0.083
Residuals	50			

Post hoc analiza je i u ovom slučaju potvrdila da nema značajnih interakcija za date varijable, te možemo zaključiti da pol nije značajnije uticao na skorove na skali DKM koju su učesnici istraživanja popunjavali nakon obrazovne intervencije. Efekat interakcije starosne

kategorije učesnika istraživanja i grupe na skorove na skali DKM pre intervencije ukazuje na postojanje interakcije grupe i starosti zajedno na skorove na skali DKM na pretestu.

U eksperimentalnoj grupi je bilo 4 osobe starosne kategorije 18-25 godina, 20 u kategoriji 26-45 i 4 osobe u kategoriji 46-65 godina, a u kontrolnoj 6 osoba je pripadalo starosnoj kategoriji 18-25, 16 osoba kategoriji 26-45 i 5 osoba je bilo starosti od 46 do 65. Skorovi srednjih vrednosti i standardnih devijacija su bili za starosnu kategoriju 18-25 godine u EG ( $M=5.152$ ,  $SD=0.359$ ), a u kontrolnoj grupi ( $M=5.183$ ,  $SD=0.642$ ), dok su vrednosti za kategoriju 26-45 u EG ( $M=5.197$ ,  $SD=0.730$ ), a u kontrolnoj grupi ( $M=5.143$ ,  $SD=0.693$ ) i kategoriju 46-65 u EG ( $M=5.760$ ,  $SD=0.283$ ), a u kontrolnoj grupi ( $M=5.846$ ,  $SD=0.401$ ). Jednosmernom ANOVAom ustanovljena je značajnost za varijablu starost za skorove na skali DKM pre intervencije  $F(2, 49)=3.533$ ,  $p=0.037$ . Efekat veličine je  $\eta_p^2 = 0.126$ , što ukazuje na srednju veličinu efekta (Tabela 14).

**Tabela 14.** Interakcija pretest skora na skali DKM sa grupom i starosnom kategorijom polaznika

	df	F	p	$\eta_p^2$
Grupa	1	0.009	0.923	$1.929 \times 10^{-4}$
Starost	2	3.533	0.037	0.126
Grupa * Starost	2	0.049	0.952	0.002
Residuals	49			

Na osnovu podataka predstavljenih u tabeli 15 značajan nalaz je da pripadnost starosnoj kategoriji ima umereni uticaj na skor na skali dispozicija kritičkog mišljenja. Takođe, to potvrđuju i rezultati post hoc testa gde je Bonferoni koeficijent statistički značajan za kontrolnu grupu i starosnu kategoriju od 46-65 godina  $t=-2.599$ ,  $p=0.037$ , a Koenov koeficijent veličine efekta je  $d=-0.975$ , što se tumači kao veliki efekat (Tabela 15).

**Tabela 15.** Post hoc poređenje za starost za skorove na pretestu za skalu DKM

	M razlike	95% CI za M razlike			t	Cohen's d	95% CI za Cohen's d			p <sub>bonf</sub>
		Niži	Viši	SE			Niži	Viši		
1 2	-0.002	-0.573	0.568	0.236	-0.010	-0.004	-0.905	0.898	1.000	
3	-0.635	-1.365	0.095	0.302	-2.102	-0.978	-2.158	0.201	0.122	
2 3	-0.633	-1.221	-0.044	0.243	-2.599	-0.975	-1.936	-0.014	0.037 *	

Međutim, u kontekstu ovog istraživanja taj rezultat nije interesantan s obzirom da grupa i interakcija starosti i grupe nisu statistički značajne. Ovaj rezultat ukazuje da su grupe dobro ujednačene. S druge strane prethodna istraživanja ukazuju da obrazovanje utiče na kritičko mišljenje kod starijih odraslih (Denney, 1995), ali i da se kritičko mišljenje unapređuje sa godinama (Kennedy et al., 1991), te ovaj rezultat nije neobična pojava. Takođe, neophodno je uzeti u obzir i mali udeo ove starosne kategorije kod obe grupe.

Značajna interakcija je identifikovana za grupu u odnosu na postignuća na testu KM pre intervencije. U eksperimentalnoj grupi je bilo 4 nezaposlene osobe, 3 osobe u studentskom statusu, 4 povremeno zaposlene osobe, 2 zaposlene sa nepunim radnim vremenom i 15



zaposlenih osoba s punim radnim vremenom. U kontrolnoj 3 osobe su bile u statusu nezaposlenih lica, 5 osoba je imalo studentski status, 5 je bilo povremeno zaposleno, 2 osobe su bile zaposlene sa nepunim radnim vremenom i 12 osoba je bilo zaposleno sa punim radnim vremenom. Skorovi srednjih vrednosti i standardnih devijacija su bili za grupu nezaposlenih lica u EG ( $M=17.875, SD=7.181$ ), a u kontrolnoj grupi ( $M=11.500, SD=5.408$ ), dok su vrednosti za kategoriju student u EG ( $M=20.000, SD=0.866$ ), a u kontrolnoj grupi ( $M=13.300, SD=4.550$ ), a za kategoriju povremeno zaposleni u EG ( $M=12.625, SD=4.956$ ), a u kontrolnoj grupi ( $M=12.100, SD=3.912$ ), vrednosti za zaposlene u EG su ( $M=24.250, SD=9.546$ ), a u kontrolnoj grupi ( $M=12.250, SD=11.667$ ) i vrednosti za zaposlene sa punim radnim vremenom u EG su ( $M=12.100, SD=6.846$ ), a u kontrolnoj grupi ( $M=14.500, SD=5.931$ ). Jednosmernom ANOVAom ustanovljena je značajnost za varijablu radni status za skorove na testu KM pre intervencije u odnosu na grupu  $F(1, 45)=5.236, p=0.027$ . Efekat veličine je  $\eta_p^2=0.104$ , što ukazuje na srednju veličinu efekta (Tabela 16).

**Tabela 16.** Interakcija pretest skorova na testu KM sa grupom i radnim statusom polaznika

	df	F	p	$\eta_p^2$
Grupa	1	5.236	0.027	0.104
Radni_status	4	1.082	0.377	0.088
Grupa * Radni_status	4	2.016	0.108	0.152
Residuals	45			

Na osnovu podataka predstavljenih u tabeli 17 značajan nalaz je da radni status ima umereni uticaj na skor na testu kritičkog mišljenja za pretest. Takođe, to potvrđuje i rezultat post hoc test gde je Bonferoni koeficijent statistički značajan za razliku između grupa  $t=2.288, p=0.027$ , a Koenov koeficijent veličine efekta je  $d=-0.754$ , što se tumači kao srednji efekat. Međutim, druge interakcije između posebnih kategorije ove varijable i grupe nisu značajne.

Predstavljeni rezultati interakcija ukazuju da sociodemografske karakteristike uzorka mogu imati uticaj na kritičko mišljenje. U kontekstu ovog istraživanja taj uticaj je bio zanemarljiv. Pomenute interakcije je bilo neophodno proveriti s obzirom da je grupa odraslih učenika heterogena, zbog čega se posebna pažnja u ovom istraživanju posvetila ujednačavanju grupa.

## 7.2. Rezultati kvantitativne analize - efekat obrazovne intervencije na kritičko mišljenje

Miks ANOVA 2 X 2 (mixed model ANOVA) je ključna analiza za ovo istraživanje koja je poslužila kao osnova da se odgovori na istraživačko pitanje da li je obrazovna intervencija imala efekta na razvijanje kritičkog mišljenja. Potencijalni efekat je istraživao poređenjem postignuća na varijablama DKM i KM u eksperimentalnoj grupi pre i posle realizovanja obrazovne intervencije za koju se pretpostavilo da može imati efekat na razvoj kritičkog mišljenja, ali i u komparaciji sa aktivnom kontrolnom grupom i njenim razlikama u postignuću na varijablama DKM i KM, pre i posle obrazovne intervencije za koje nema racionalnog razloga niti prethodnih dokaza da može značajno uticati na razvoj kritičkog mišljenja.

Sledeće pretpostavke miksa ANOVA postupka su zadovoljene. Rezultati deskriptivne analize dokazali su normalnost podataka za zavisne varijable prema grupama pre i nakon obrazovne intervencije, odnosno rezultate na testu kritičkog mišljenja i srednjih vrednosti ukupnog skora na skali dispozicija kritičkog mišljenja. Takođe su vrednosti asimetrije i kurtosisa između -2 i +2 što se smatra prihvatljivim kako bi se dokazala normalna univarijantna distribucija (George & Mallery, 2010). Pretpostavka o homogenosti varijanse između grupa za zavisne varijable pre i nakon intervencije potvrđena je Levinovim testom odbacivanjem nulte hipoteze s obzirom da nije utvrđena statistička značajnost za skor na skali dispozicija kritičkog mišljenja pre ( $p=0.969$ ), a ni nakon ( $p=0.610$ ) intervencije. Slično je i za postignuće na testu pre ( $p=0.208$ ) i nakon ( $p=0.609$ ) intervencije. Na osnovu ovih podataka može se zaključiti da je pretpostavka homogenosti zadovoljena. Pretpostavka sferičnosti nije bila relevantna za ovo istraživanje s obzirom da se faktor grupe sastojao od dve kategorije (eksperimentalna i kontrolna), kao i faktora vremena ( $t_1$  - pre i  $t_2$  - posle intervencije).

U daljem tekstu pod obrazovnom intervencijom kao nezavisnom varijablom, tj, eksperimentalnim faktorom (Grupa), podrazumevaće se obrazovni tretman u eksperimentalnoj grupi koji je imao za cilj da razvije kritičko mišljenje kod odraslih, nasuprot tretmana aktivne kontrolne grupe koji nije imao za cilj da razvija kritičko mišljenje.

### 7.2.1. Razlike u skorovima na skali dispozicija kritičkog mišljenja pre i nakon obrazovne intervencije prema grupama

Miks ANOVA-om je proveravan uticaj dva faktora, odnosno glavnih efekata: Grupa (obrazovna intervencija za razvijanje KM vs. obrazovna intervencija bez značajnog uticaja na razvijanje KM, odnosno EG vs. KG), Vreme (pretest vs. posttest situacija, odnosno  $t_1$  vs.  $t_2$ ), na dve zavisne mere: DKM i KM. Homogenost kovarijanse izračunata je Boksovim testom (*eng.* Box's test) matrica jednakosti varijanse, a vrednošću od  $p=0.421$  je odbačena nulta hipoteza što ukazuje na to da nema značajnih razlika u kovarijantnim matricama zavisnih varijabli između grupa. Prvo su predstavljeni podaci za zavisnu meru dispozicije kritičkog mišljenja.

Kada pogledamo podatke univarijantne analize za varijablu DKM rezultati ukazuju da je glavni efekat Vremena ( $t_1, t_2$ ) značajan  $F(1, 53)=7.595, p=0.008$ , sa efektom veličine  $\eta_p^2=0.125$ , što se tumači kao srednji do veliki efekat. Glavni efekat Grupa nije značajan  $F(1, 53)=0.363, p=0.549, \eta_p^2=0.007$ . Međutim, ono što je u fokusu analize, i.e. interakcija Vremena i Grupe, pokazuje se značajnim  $F(1, 53)=4.836, p=0.032$ , sa srednjim efektom veličine od  $\eta_p^2=0.084$  (Tabele 17 i 18).

**Tabela 17.** Efekti unutar grupa za dispozicije kritičkog mišljenja

	df	F	p	$\eta_p^2$
Vreme	1	7.595	0.008	0.125
Vreme * Grupa	1	4.836	0.032	0.084
Residuals	53			

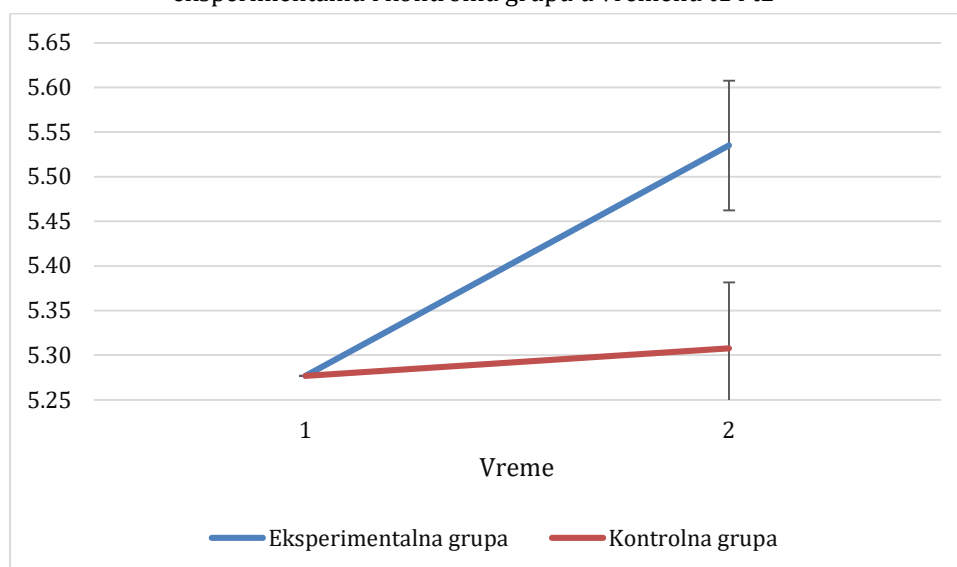
**Tabela 18.** Efekti između grupa za dispozicije kritičkog mišljenja

	df	F	p	$\eta^2_p$
Grupa	1	0.363	0.549	0.007
Residuals	53			

S obzirom na potvrđenu i hipotezama pretpostavljenu interakciju vremena i grupe bilo je neophodno proveriti detalje te interakcije post hoc testom. Identifikovana je značajna razlika između skora na skali dispozicija za eksperimentalnu grupu za pretest, tj. t1 ( $M=5.271$ ,  $SEM=0.125$ ) i posttest, tj t2 ( $M=5.532$ ,  $SEM=0.114$ ),  $t(27)=3.536$ ,  $p=0.005$ ,  $d=0.387$ ); vrednost Koenovog koeficijenta ukazuje na mali efekat veličine (Cohen, 1988). S druge strane, promena u srednjim vrednostima skorova za skalu dispozicija kritičkog mišljenja nije statistički značajna za pretest ( $M=5.282$ ,  $SEM=0.130$ ) i posttest ( $M=5.311$ ,  $SEM=0.144$ ) kod kontrolne grupe  $t(26)=0.390$ ,  $p=1.000$ ,  $d=0.04$  (Tabela 19). Grafikon 12 ilustruje razliku u promeni skora na skali dispozicija kritičkog mišljenja za eksperimentalnu i kontrolnu grupu u vremenu t1 i t2.

**Tabela 19.** Post hoc poređenja za interakciju - Grupa \* Vreme

		M razlike	SE	t	Cohen's d	p <sub>bonf</sub>
EG, PreDKM	KG, PreDKM	-0.011	0.182	-0.059	-0.016	1.000
	EG, PostDKM	-0.260	0.074	-3.536	-0.387	0.005
	KG, PostDKM	-0.040	0.182	-0.221	-0.059	1.000
KG, PreDKM	EG, PostDKM	-0.250	0.182	-1.374	-0.371	1.000
	KG, PostDKM	-0.029	0.075	-0.390	-0.043	1.000
EG, PostDKM	KG, PostDKM	0.220	0.182	1.213	0.327	1.000

**Grafikon 12.** Razlike u srednjim vrednostima skorova na skali dispozicija kritičkog mišljenja za eksperimentalnu i kontrolnu grupu u vremenu t1 i t2

**Legenda:** 1 pretest (t1), posttest (t2); Rasponi za srednje vrednosti predstavljaju +/- 1 SEM.

Rezultat t testa za nezavisne uzorke nije bio statistički značajan kada se uzima u obzir razlika između grupa za skor DKM nakon intervencije  $t=1.205$ ,  $p=0.233$ , iako postoji razlika u srednjim vrednostima ukupnih skorova kod eksperimentalne grupe  $M=5.532$ ,  $SEM=0.114$ , u odnosu na kontrolu  $M=5.311$ ,  $SEM=0.144$ .

Na osnovu predstavljenih nalaza možemo zaključiti da je obrazovna intervencija imala značajan efekat na dispozicije kritičkog mišljenja unutar eksperimentalne grupe, dok datog značajnog efekta nije bilo unutar kontrolne grupe. Rezultati ukazuju da nije postojala razlika između grupa pre intervencije, što ukazuje na dobru ujednačenost grupa. Efekat vremena i interakcija vremena i grupe ukazuju na promene unutar eksperimentalne grupe nakon tretmana, što sugeriše na efektivnost intervencije, odnosno da se grupe razlikuju u načinu na koji im se dispozicije menjaju tokom vremena: kod eksperimentalne grupe je došlo do efekta na unpređenje DKM, dok kod kontrolne grupe nije. Međutim, rezultat koji nije značajan za razliku između grupa nakon intervencije ukazuje na to da intervencija nije imala dovoljno jak efekat. Ovakav rezultat se može tumačiti na nekoliko načina.

Početni skorovi na skali DKM za osobe koje su učestvovala u obrazovnoj intervenciji u obe grupe su bili veoma visoki, te se nije očekivalo da se značajno promene u periodu od četiri nedelje. S druge strane potrebno je imati u vidu karakteristike uzorka kao što su relativno mala grupa heterogene strukture, te je moguće da su nekontrolisani faktori, naročito kod kontrolne grupe, uticali na DKM na sličan način kao kod eksperimentalne grupe. Neophodno je imati u vidu da je kontrolna grupa bila aktivna, te da sama obrazovna situacija, učenje u grupi i samostalno istraživanje su mogli da utiču na DKM, ali svakako se očekivalo da taj uticaj neće biti značajan. Potrebno je osvrnuti se i na stepen varijabilnosti unutar grupa, što može otežati detekciju značajnih razlika naročito na nešto veću varijabilnost kod kontrolne grupe nakon intervencije ( $t_1 M=5.282, SD=0.675; t_2 M=5.311, SD=0.747$ )

Na osnovu predstavljenih nalaza može se prihvatiti hipoteza H1a. da su kod grupe polaznika obrazovne intervencije za razvijanje kritičkog mišljenja utopijskim pristupom, nakon intervencije, identifikovano značajno unapređenje nivoa (razvijenosti) dispozicija kritičkog mišljenja, dok kod kontrolne grupe (polaznika obrazovne intervencije u oblasti učenja tematike stanovanja bez primene pristupa kritičkog mišljenja) nije došlo do datog značajnog unapređenja. S druge strane rezultati nam ukazuju da je hipoteza H1c. odbačena, te da kod grupe polaznika obrazovne intervencije za razvijanje kritičkog mišljenja utopijskim pristupom, nakon intervencije, nije utvrđena značajna pozitivna razlika u nivou (razvijenosti) dispozicija kritičkog mišljenja u odnosu na kontrolnu grupu (polaznika obrazovne intervencije u oblasti učenja tematike stanovanja bez primene pristupa kritičkog mišljenja).

### *7.2.2. Razlike u skorovima na testu kritičkog mišljenja pre i nakon obrazovne intervencije prema grupama*

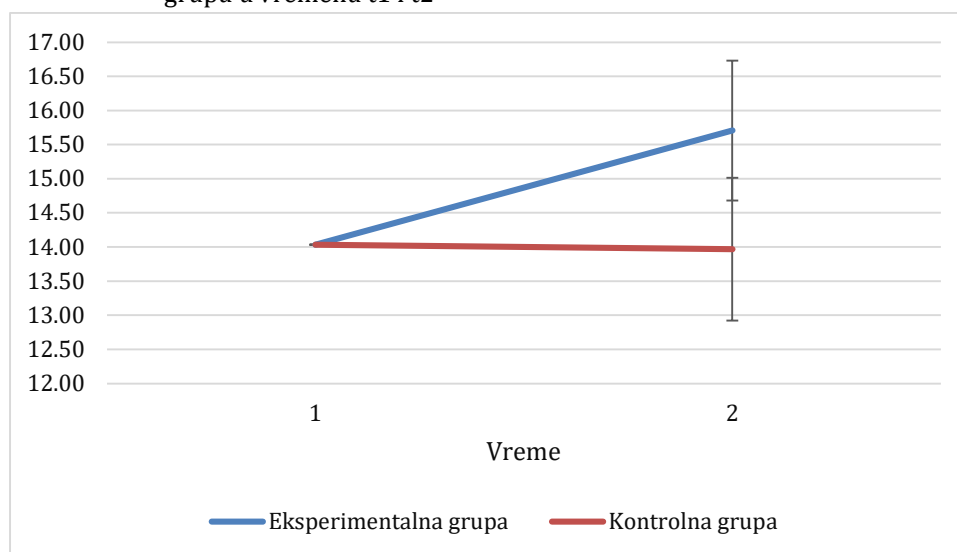
Kada pogledamo podatke univarijantne analize za varijablu KM rezultati ukazuju da efekat Vremena ( $t_1, t_2$ ) nije značajan  $F(1, 53)=7.033, p=0.314, \eta_p^2=0.019$ . Glavni efekat Grupa nije značajan  $F(1, 53)= 1.534, p=0.221, \eta_p^2=0.028$ . Takođe, ni interakcija Vremena i Grupe nije značajna  $F(1, 53)= 0.543, p=0.464, \eta_p^2=0.002$  (Tabele 20 i 21). Grafikon 13 ilustruje razliku u promeni skora na testu kritičkog mišljenja za eksperimentalnu i kontrolnu grupu u vremenu  $t_1$  i  $t_2$ .

**Tabela 20.** Efekti unutar grupa za test kritičkog mišljenja

	df	F	p	$\eta^2_p$
Vreme	1	1.033	0.314	0.019
Vreme * Grupa	1	0.543	0.464	0.010
Residuals	53			

**Tabela 21.** Efekti između grupa za test kritičkog mišljenja

	df	F	p	$\eta^2_p$
Grupa	1	1.534	0.221	0.028
Residuals	53			

**Grafikon 13.** Razlike u skorovima na testu kritičkog mišljenja za eksperimentalnu i kontrolnu grupu u vremenu t1 i t2

**Legenda:** 1 pretest (t1), posttest (t2); Rasponi za srednje vrednosti predstavljaju +/- 1 SEM.

Rezultat t testa za nezavisne uzorke nije bio statistički značajan kada se uzima u obzir razlika između grupa za skor na testu kritičkog mišljenja nakon intervencije  $t=1.398$ ,  $p=0.168$ , iako postoji razlika u srednjim vrednostima ukupnih skorova kod eksperimentalne grupe  $M=16.107$ ,  $SEM=1.207$ , u odnosu na kontrolu  $M=13.556$ ,  $SEM=1.373$ . Takođe, rezultati uparenih t testova za skorove unutar grupa pre i nakon intervencije za kontrolnu (t1  $M=13.333$ ,  $SEM=1.042$ ; t2  $M=13.556$ ,  $SEM=1.372$ ) i eksperimentalnu grupu (t1  $M=14.714$ ,  $SEM=1.362$ ; t2  $M=16.107$ ,  $SEM=1.373$ ) nisu bili značajni EG  $M=-1.393$ ,  $SEM=1.083$ ,  $t=-1.286$ ,  $p=0.209$  i KG  $M=-0.222$ ,  $SEM=1.165$ ,  $t=-0.191$ ,  $p=0.850$ .

Na osnovu ovih rezultata može se zaključiti da nije bilo značajnijih promena u rezultatima na testu pre i nakon obrazovnih intervencija kako unutar grupa, tako ni među grupama. Predstavljani nalazi ukazuju da možemo odbaciti hipotezu H1b te zaključiti da kod grupe polaznika obrazovne intervencije za razvijanje kritičkog mišljenja utopijskim pristupom, nakon intervencije, nije došlo do značajnog unapređenja nivoa (razvijenosti) veština kritičkog mišljenja, dok kod kontrolne grupe (polaznika obrazovne intervencije u oblasti učenja tematike stanovanja bez primene pristupa kritičkog mišljenja), takođe nije došlo do značajnog unapređenja. I hipoteza H1d. je odbačena s obzirom da kod grupe polaznika obrazovne intervencije za razvijanje kritičkog mišljenja utopijskim pristupom, nakon intervencije, nije

utvrđena značajna pozitivna razlika u nivou (razvijenosti) veština kritičkog mišljenja u odnosu na kontrolnu grupu (polaznika obrazovne intervencije u oblasti učenja tematike stanovanja bez primene pristupa kritičkog mišljenja).

### 7.2.3. Razlike u skorovima na subskalama dispozicija kritičkog mišljenja pre i nakon obrazovne intervencije prema grupama

Imajući u vidu validnost i visoku internu konzistentnost prevoda instrumenta SENCTDS i njegovih subskala, kao i značajne interakcije univarijantne ANOVA-e za celokupnu skalu u nastavku su predstavljeni značajni rezultati za subskale ove varijable. Prvo je bilo potrebno proveriti pretpostavke miks ANOVA postupka. Skorovi na pretestu za subskale refleksija za eksperimentalnu grupu ukazuju na značajan Šapiro Vilksov test sa  $p=0.029$ , potom za otvorenost kod eksperimentalne grupe ( $p=0.005$ ) i motivacija za unutrašnje ciljeve za obe grupe (EG  $p=0.002$ , KG  $p=0.002$ ). Skorovi na posttestu za subskale refleksija za obe grupe ukazuje na značajan Šapiro Vilksov test sa  $p<.001$ , potom za subskalu istrajnost kod eksperimentalne grupe ( $p=0.016$ ) i motivacija za unutrašnje ciljeve za obe grupe (EG  $p=0.027$ , KG  $p=0.015$ ). Rezultati deskriptivne analize dokazali su normalnost podataka za subskale DKM prema grupama pre i nakon obrazovne intervencije. Vrednosti skewness-a se kreću između -2 i +2 i kurtosisa -7 i +7 što se smatra prihvatljivim kako bi se dokazala normalna univarijantna distribucija (Byrne, 2010; Hair et al., 2010). Pretpostavka o homogenosti varijanse između grupa za zavisne varijable pre i nakon intervencije potvrđena je Levinovim testom odbacivanjem nulte hipoteze s obzirom da nije utvrđena statistička značajnost za skorove za sve subskale dispozicija kritičkog mišljenja pre, a nakon intervencije je utvrđena značajnost samo kod subskale otvorenosti  $p=0.008$ . Na osnovu ovih podataka može se zaključiti da je pretpostavka homogenosti zadovoljena za većinu subskala. Pretpostavka sferičnosti nije bila relevantna za ovo istraživanje s obzirom da se faktor grupe sastojao od dve kategorije (eksperimentalna i kontrolna), kao i faktor vremena ( $t_1$  - pre i  $t_2$  - posle intervencije). Imajući u vidu ove rezultate odlučeno je da se primeni miks ANOVA za sve subskale SENCTDS, ali uz obazrivo tumačenje rezultata i njihovu dopunu dodatnim testovima.

Kada pogledamo podatke univarijantne analize za subskale DKM rezultati ukazuju da je efekat Vremena ( $t_1, t_2$ ) značajan za subskalu pažnja  $F(1, 53)=5.284, p=0.025, \eta_p^2=0.091$ . Glavni efekat Grupa nije značajan ni za jednu subskalu, dok je interakcija Vremena i Grupe granično značajna za subskalu motivacija za unutrašnje ciljeve  $F(1, 53)= 3.759, p=0.058, \eta_p^2=0.066$  (Tabele 22 i 23).

**Tabela 22.** Efekti unutar i između grupa za subskalu pažnja na skali DKM

	df	F	p	$\eta_p^2$
Vreme	1	5.284	0.025	0.091
Vreme * Grupa	1	0.009	0.926	$1.650 \times 10^{-4}$
Grupa	1	0.010	0.920	$1.899 \times 10^{-4}$
Residuals	53			

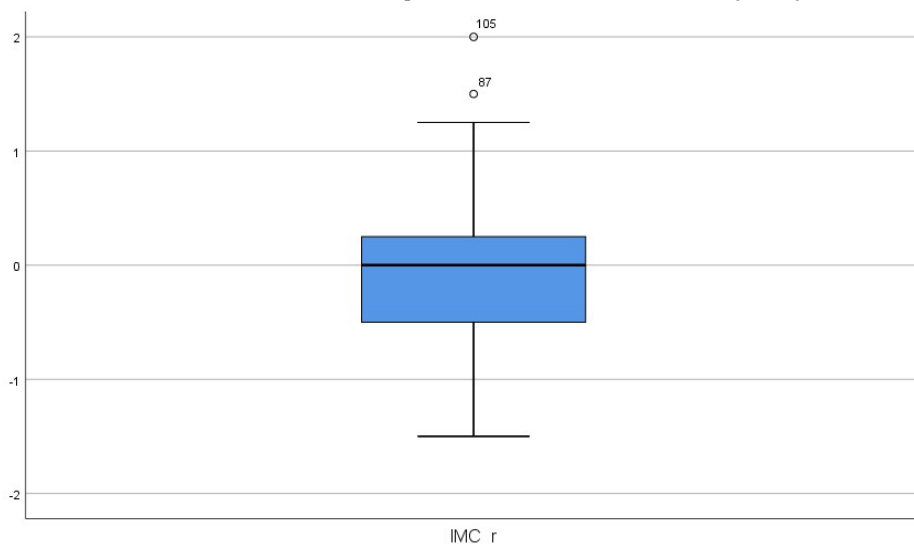
**Tabela 23.** Efekti unutar i između grupa za subskalu motivacija za unutrašnje ciljeve na skali DKM

	df	F	p	$\eta^2_p$
Vreme	1	1.447	0.234	0.027
Vreme * Grupa	1	3.759	0.058	0.066
Grupa	1	0.003	0.953	$6.590 \times 10^{-5}$
Residuals	53			

Ove podatke je bilo potrebno proveriti dodatnim analizama. Interakcija Vremena i Grupe je proveravana post hoc testom, ali Bonferoni koeficijent nije bio značajan ni za jednu interakciju. Takođe, je ovaj rezultat potrebno uzeti sa rezervom s obzirom na veličinu uzorka i narušenu normalnost distribucije podataka koja je dokazana značajnošću Šapiro Vilksovog testa.

Rezultat t testa za nezavisne uzorke nije bio statistički značajan kada se uzima u obzir razlika između grupa za skor na subskali pažnja nakon intervencije  $t=-0.057$ ,  $p=0.955$ , što je očekivano s obzirom na postojanje male razlika u srednjim vrednostima ukupnih skorova za ovu subskalu kod eksperimentalne grupe  $M=4.313$ ,  $SEM=0.261$ , u odnosu na kontrolu  $M=4.333$ ,  $SEM=0.255$ . Ovaj rezultat nam potvrđuje da intervencija nije uticala na grupu generalno u domenu pažnje. Takođe, rezultati uparenih t testova za skorove unutar grupa pre i nakon intervencije za subskalu pažnja za kontrolnu ( $t_1 M=4.037$ ,  $SEM=0.227$ ;  $t_2 M=4.333$ ,  $SEM=0.255$ ) i eksperimentalnu grupu ( $t_1 M=3.991$ ,  $SEM=0.268$ ;  $t_2 M=4.313$ ,  $SEM=0.261$ ) nisu bili značajni EG  $M=-0.321$ ,  $SEM=0.205$ ,  $t=-1.566$ ,  $p=0.129$  i KG  $M=-0.296$ ,  $SEM=0.172$ ,  $t=-1.723$ ,  $p=0.097$ .

Za subskalu motivacija za unutrašnje ciljeve primenjivani su neparametrijski testovi. Prvo je proveravana razlika između grupa za skorove subskale dobijene nakon obrazovne intervencije Men Vitni U testom za nezavisne uzorke. Rezultat ove analize ukazuje da ne postoji značajna razlika za skorove na subskali motivacija za unutrašnje ciljeve u vremenu t2 između eksperimentalne i kontrolne grupe  $U=332$ ,  $p=0.436$ . Vilkokson test (Wilcoxon Signed-Rank Test) je korišćen za uočavanje razlika za skorove unutar grupa nakon što je potvrđena pretpostavka o simetriji podataka za razliku skorova pre i post testa za obe grupe (Grafikon 14).

**Grafikon 14.** Provera simetričnosti podataka za razliku skorova ( $t_1-t_2$ ) na subskali MUC za DKM

Rezultati Vilkoksonovog testa ukazuju na značajnu razliku u skorovima za ispitivanu subskalu u eksperimentalnoj grupi u odnosu na vreme merenja t1 (M=5.732, SEM=0.198) i t2 (M=6.009, SEM=0.149)  $z=-2.467, p=0.014$ . S druge strane značajna razlika za skorove na subskali MUC nije uočena za kontrolnu grupu u odnosu na vreme t1 (M=5.889, SEM=0.184) i t2 (M=5.824, SEM=0.184)  $z=-0.082, p=0.935$ .

Predstavljeni rezultati ukazuju da je ekperimentalna grupa značajno napredovala nakon obrazovne intervencije kada su u pitanju skorovi na subskali motivacija za unutrašnje ciljeve, dok napretka kod kontrolne grupe nije bilo. Međutim, ova razlika nije identifikovana kada se uzme u obzir razlika između skorova za grupe (eksperimentalnu i kontrolnu) na subskali MUC nakon obrazovne intervencije. Značajne razlike nisu ustanovljene za ostale subskale SENCTDS instrumenta.

Ovaj rezultat sugeriše da efekat intervencije nije bio dovoljno snažan da bi se ova razlika ispoljila između grupa. Svakako možemo zaključiti da postoji značajan efekat intervencije eksperimentalne grupe za razvijane motivacije za unutrašnje ciljeve kada se kritičko mišljenje uči uz utopijski metod. Takođe, ovaj rezultat možemo tumačiti u korist potvrde da su obrazovne intervencije za obe grupe imale očekivani efekat.

### *7.3. Rezultati kvalitativne analize podataka*

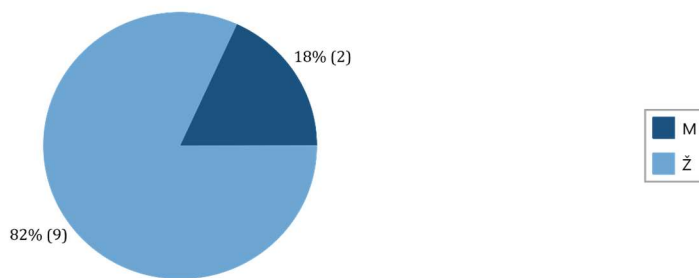
Kvalitativni podaci su prikupljeni od osoba koje su se odazvale pozivu za učešće u intervjuima nakon uspešnog učešća u svim faza istraživanja. Intervjuisano je ukupno 24 osobe (13 u kontrolnoj grupi; 11 u eksperimentalnoj grupi). Intervjui su trajali između 5 i 15 minuta, transkribovani su mašinski, programom *happyscribe*, te dodatno proveravani od strane istraživačkog tima. Transkribovani intervjui su označeni rednim brojevima. Svakoj osobi je dodeljen jedan broj, te su dokumenta podeljena prema grupama eksperimentalna i kontrola. Podaci su analizirani u softveru za kvalitativnu analizu podataka MAXQDA.

#### *7.3.1. Socio-demografske karakteristike uzorka*

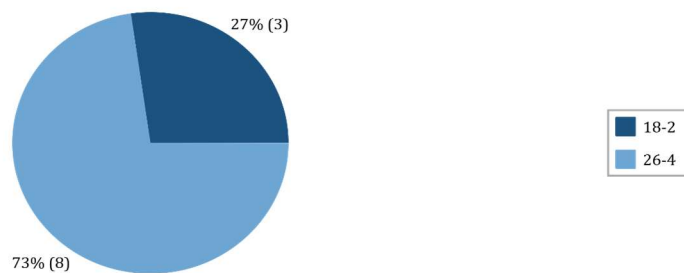
Ovaj uzorak čine osobe ženskog pola (EG - 9; KG - 10), muškog pola (EG - 2; KG - 2) i jedna osoba iz kontrolne grupe koja se nije izjasnila po ovom pitanju. U uzorak su uključene osobe starosti između 18-25 godina (EG - 3; KG - 2), potom 26-45 godina (EG - 8; KG - 7) i 46-65 godina (KG - 4). Prema varijabli obrazovanje uzorak u eksperimentalnoj grupi se sastojao najviše od osoba koje su završile 17 godina formalnog obrazovanja 7 osoba, potom 2 osobe 16 godina i po jedna osoba 15 i 14 godina, a u kontrolnoj grupi je takođe naveći deo uzorka pripadao grupi koja je završila 17 godina obrazovanja 6 osoba, potom 16 godina 5 osoba i po jedna osoba 15 i 14 godina (Grafikoni 15, 16, 17, 18, 19, 20).



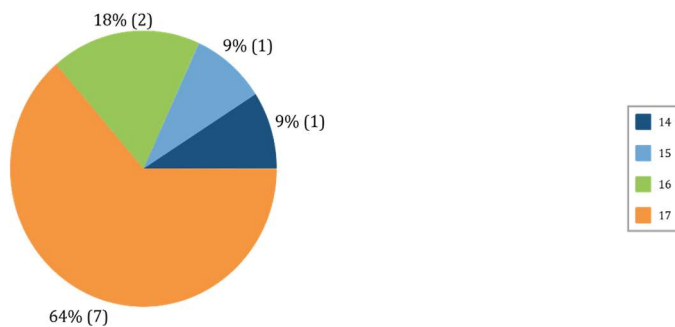
**Grafikon 15.** Eksperimentalna grupa broj intervjuisanih osoba prema polu



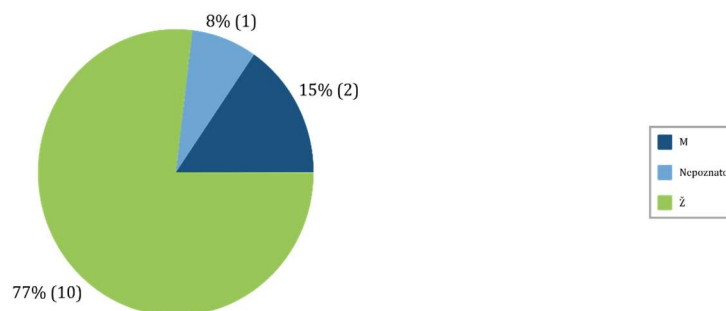
**Grafikon 16.** Eksperimentalna grupa broj intervjuisanih osoba prema starosti



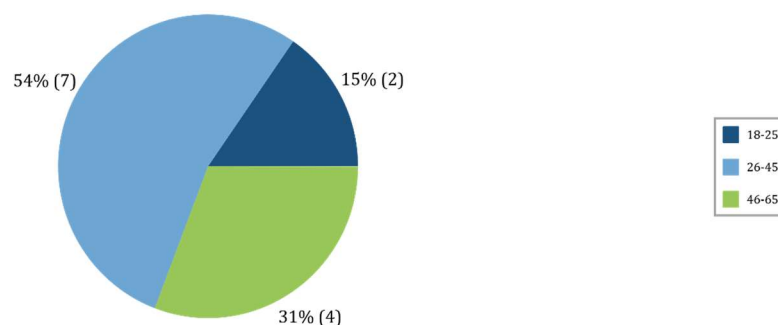
**Grafikon 17.** Eksperimentalna grupa broj intervjuisanih osoba prema godinama obrazovanja



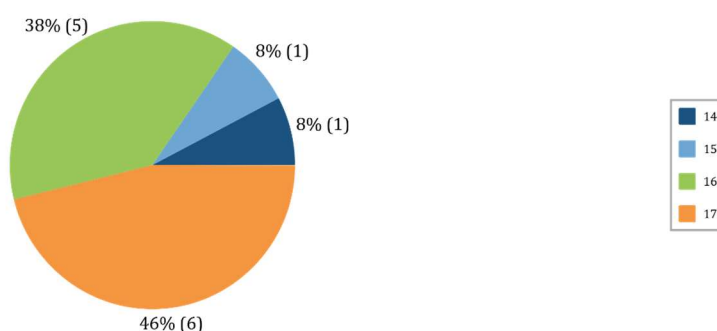
**Grafikon 18.** Kontrolna grupa broj intervjuisanih osoba prema polu



**Grafikon 19.** Kontrolna grupa broj intervjuisanih osoba prema starosti



**Grafikon 20.** Kontrolna grupa broj intervjuisanih osoba prema godinama obrazovanja



### 7.3.2. Relijabilnost kvalitativne analize

Kako bi rezultati analize bili što pouzdaniji podaci su kodirani od strane dva nezavisna istraživača. Pored istraživača ovog istraživanja u kodiranju podataka je učestvovao i član tima, doktorand sa Odeljenja za sociologiju Filozofskog fakulteta u Beogradu koji je prošao kratku obuku u vezi sa primenom tematske analize sadržaja za građu ovog istraživanja. Kodiranje i izračunavanje saglasnosti između istraživača urađeno je pomoću MAXQDA softvera. Formirana su četiri foldera za svakog istraživača po dva (eksperimentalna i kontrolna grupa) tako da se nije znalo koji set dokumenata pripada kontrolnoj, a koji eksperimentalnoj grupi. Inicijalni set kodova je formiran pre početka kodiranja, te je dopunjavan nakon prvobitnog upoznavanja sa podacima. Sledeći korak se odnosio na revidiranje procesa kodiranja od strane oba istraživača, nakon čega je izračunat stepen saglasnosti u odnosu na zastupljenost kodova u dokumentu. Rezultati analize ukazuju na visoku saglasnost između koderu za kontrolnu grupu 89,81%, a 82,83% za eksperimentalnu grupu (Tabele 24 i 25).

**Tabela 24.** Saglasnost između istraživača nakon kodiranja dokumenata kontrolne grupe

Broj dokumenta	Saglasnost	Nesaglasnost	Procenti
2	6	1	85.71
20	7	0	100.00
13	9	0	100.00
39	7	2	77.78
33	9	1	90.00
47	10	1	90.91
48	8	1	88.89
49	9	0	100.00
54	5	2	71.43
64	11	1	91.67
69	7	0	100.00
1	4	1	80.00
71	5	1	83.33
Ukupno	97	11	89.81

**Tabela 25.** Saglasnost između istraživača nakon kodiranja dokumenata eksperimentalne grupe

Broj dokumenta	Saglasnost	Nesaglasnost	Procenti
68	5	5	50.00
103	12	2	85.71
5	7	0	100.00
15	5	1	83.33
16	3	0	100.00
17	10	0	100.00
29	6	2	75.00
36	8	4	66.67
37	9	0	100.00
55	11	2	84.62
70	6	1	85.71
Ukupno	82	17	82.83

Ove rezultate možemo tumačiti kao prihvatljiv dokaz pouzdanosti kvalitativne analize podataka s obzirom da je predloženi standard 80% do 95% saglasnosti (Miles & Huberman, 1994). Neophodno je imati u vidu da je u ovom slučaju primenjena metoda poređenja prisustva istih kodova u dokumentima što je bilo dovoljno da se razume da li istraživači na sličan način identifikuju kodove u korpusu dokumenata, te da li na sličan način razumeju teme koje su kreirane na osnovu kodiranih dokumenata.

### *7.3.3. Prikaz nalaza kvalitativne analize*

Rezultati kvalitativne analize podeljeni su prema tri tematske oblasti opis intervencije, efekat intervencije i procena samoeфикаsnosti kritičkog mišljenja. Svaka oblast sastoji se od tema i podtema analiziranih i upoređivanih prema grupama: eksperimentalna i kontrolna.

## Opis intervencije

Opis intervencije je bio prvi segment intervjua. Osobe koje su učestvovalе u intervuisanju su slobodno opisivale kako vide obrazovnu intervenciju. Nakon analize podataka izdvojile su se dve teme sa šest podtema: pristupi učenju i nastavi (zbunjenost pristupom, razvijanje kritičkog mišljenja, podsticanje kreativnosti, grupna diskusija) i identifikovanje tematskih celina (promišljanje utopijskog konteksta stanovanja, dizajn i uređenje prostora). U tabeli 26 nalaze se kvantitativni podaci o zastupljenosti kodova prema temama i podtemama upoređeni prema grupama.

Tabela 26. Opis intervencije - frekvencije kodiranih segmenata prema grupi dokumenata

	EG	KG	Total
Opis intervencije			
Pristupi učenju i nastavi			
Zbunjenost i neodređenost	1	9	10
Razvijanje KM	4		4
Podsticanje kreativnosti	2	1	3
Grupna diskusija	4	2	6
Identifikovanje tematskih celina			
Promišljanje utopijskog konteksta	5		5
Uređenje i dizajn prostora		10	10
<b>Σ SUM</b>	<b>16</b>	<b>22</b>	<b>38</b>
<b># N = Documents/Speakers</b>	<b>11 (45.8%)</b>	<b>13 (54.2%)</b>	<b>24 (100.0%)</b>

Iz predstavljene tabele mogu se uočiti nekoliko ključnih razlika između kodiranih segmenata u okviru tema i pod tema između kontrolne i eksperimentalne grupe.

Podtema zbunjenost i neodređenost je u najvećoj meri zastupljena kod kontrolne grupe. Ovaj rezultat je očekivan s obzirom da osobe koje su učestvovalе u istraživanju nisu bile upoznate sa istraživačkim dizajnom, odnosno nisu znale da li su deo eksperimentalne ili kontrolne grupe, a bilo im je poznato da se istraživanje bavi razvijanjem veština i načina mišljenja. Pretpostavlja se da je ovakva situacija izazvala konfuziju kod osoba koje su raspoređene u kontrolnu grupu s obzirom da im nije bilo do kraja jasno na koji način će intervencija uticati na promenu u vezi sa njihovim načinom mišljenja i ponovljenim testiranjem.

Druga značajna razlika odnosi se na zastupljenost kodiranih segmenata između dve teme ovog segmenta. Učesnici eksperimentalne grupe su u daleko većoj meri identifikovali podteme u okviru teme pristupi učenju i nastavi, dok su osobe iz kontrolne grupe identifikovale

u većoj meri tematsku celinu. Ovaj nalaz nam potvrđuje da se u intervjuima reflektuje valjanost istraživačkog dizajna, odnosno da je fokus u kontrolnoj grupi bio na sadržaju i konkretnim veštinama, dok se u eksperimentalnog grupi isprobavao nov pristup učenju kritičkog mišljenja. Dakle, učesnici istraživanja su svojim opisima obrazovnih intervencija potvrdili da je postojala značajna razlika u pristupu između kontrolne i eksperimentalne grupe, što je bilo i očekivano. U nastavku teksta predstavljene su strukture tema sa definicijama podtema kao i kodirani segmenti koji ih bliže određuju.

### *Pristupi učenju i nastavi*

Pristupi učenju i nastavi je jedna od tema koja je kreirana u okviru celine koja se odnosi na opis obrazovne intervencije. Ova tema sastoji se od sledeće četiri podteme.

*Zbunjenost i neodređenost* je podtema koja ukazuje da polaznicima nije bilo jasno šta su ciljevi obrazovne intervencije u koju su bili uključeni, i na koji način mogu doprineti razvoju mišljenja što je najavljeno kao predmet ovog istraživanja. U nastavku teksta su prikazane izjave osoba koje su učestvovala u intervjuima, a koje dodatno elaboriraju prethodni opis podteme.

*Ali mi nije, ostalo mi je apsolutno nejasno čemu to služi, dakle šta je svrha* (KG, Ž, 48)<sup>22</sup>.

*Pokušavala sam da smislim šta bi mi bilo useful od toga što smo pričali i ništa mi nije bilo jasno* (KG, Ž, 54).

*Opisala bih je kao...Prvo kao možda neku konfuziju, neki mali kaos, zato što nisam znala šta se dešava i kuda to ide* (KG, BI, 71).

*Nisam uspeo na samom startu da pojmem kako može meni na bilo koji način da pomogne istraživanje teme enterijer* (KG, M, 69).

Vidimo da je većina osoba koje su učestvovala u obrazovnoj intervenciji kontrolne grupe ovaj proces opisivala kao nejasan u pogledu ciljeva spram očekivanja da će se baviti metodama unapređenja mišljenja kod odraslih osoba. Neke osobe navode da su takav utisak imale na samom početku intervencije.

*Razvijanje kritičkog mišljenja* je podtema koja je identifikovana među grupom koja je bila uključena u eksperimentalnu obrazovnu intervenciju. Ovde se razvijanje kritičkog mišljenja shvata veoma široko od usvajanja veštine izvođenja pretpostavki do sagledavanja određenog sadržaja iz više perspektiva i naglašavanja aktivističke komponente kao jednog od ishoda kritičkog mišljenja. Naredni citati ukazuju na široko definisano polje sticanja kritičkog mišljenja identifikovanog od strane učesnica eksperimentalne grupe istraživanja.

---

<sup>22</sup> Sve izjave se mogu identifikovati prema sledećim elementima: KG (kontrolna) / EG (eksperimentalna grupa), pola osobe (M / Ž / BI - bez izjašnjavanja), redni broj.

*U principu, sada, šta smo radili, mi smo imali različite tekstove i zadatke koje smo zajedno prelazili. Delom smo ih radili sami, a na primer imali smo tekstove iz kojih je bilo potrebno da izvučemo koje pretpostavke mislimo da akter u tekstu ima u odnosu na neku situaciju (EG, Ž, 103).*

*...da promišljamo dalje od nečeg normativnog, jer pričamo o utopijama, da možemo da vežbamo i neke druge tipovi inteligencije, na primer, inače sve je to bila moja pretpostavka, jer su očigledno veoma različiti tipovi inteligencije koji se traže za test i za probijanje kroz neko ono teorijsko štivo (EG, Ž, 55).*

*Jednu, pa na neki način i aktivističku intervenciju, zato što je i svo to naše razmišljanja bilo, koliko da je išlo na mentalnom planu, nekako je i uticalo i na ponašanje, barem ja to za sebe pričam i uticalo je na to da ja sada mogu u svom životu više onako da razmišljam utopijski, a da to ne bude baš kao nešto što nije ostvario nego da se pronalaze ta neka rešenja (EG, Ž, 68).*

Iz predstavljenih segmenata očituje se da su učesnice eksperimentalne grupe jasno identifikovale različite aspekte kritičkog mišljenja koji su bili deo procesa učenja. Takođe, utopija se često javlja uz elemente kritičkog mišljenja poput rešavanja probelma, multiperspektivnosti za koju se veruje da je potrebna kako bi se test kritičkog mišljenja bolje rešavao.

*Podsticanje kreativnosti je podtema koja je bila zastupljena u obe grupe, a odnosila se na opis samog procesa kao kreativnog, ali sa mogućnošću da inspiriše, da podstiče na igru i iznalaženje kreativnih rešenja. Sledeći segmenti intervjua bolje opisuju ovu definiciju:*

*...a onda bih je opisala kao neku igru i pronalaženje nekih kreativnih rešenja (KG, BI, 71).*

*Kao neki kreativni eksperiment, kao neka kreativna radionica maltene je bila. Ovaj, with a sprinkle of inspiration, ovaj ne znam i nadahnuće (EG, Ž, 15).*

Na osnovu predstavljenih iskaza vidimo da su osobe iz eksperimentalne, ali i kontrolne grupe identifikovale kreativnost kao komponentu učenja.

*Grupna diskusija je nastavni metod koji se često pojavljivao u opisima obrazovne intervencije kako kod eksperimentalne tako i kod kontrolne grupe. Mada, je u većoj meri ova tema bila zastupljena kod eksperimentalne grupe, koja se reflektuje u sledećim izjavama.*

*Ja sam više doživela kao neke razgovore možda čak i debate o društvu (EG, Ž, 17).*

*Više je bilo u formi neke opuštene diskusije (EG, M, 16).*

*Lepo smo razgovarali razmenjivali, ovaj, mišljenja i ideje (EG, Ž, 20).*

Razgovori i interaktivnost, pre svega između učesnika intervencije, kod obe grupe su identifikovani kao značajna aspekt učenja.

### *Identifikovanje tematskih celina*

Identifikovanje tematskih celina je druga tema koja se sastoji od dve podteme promišljanje utopijskog konteksta stanovanja i uređenje i dizajn prostora.

Promišljanje utopijskog konteksta stanovanja je sadržaj i tematski fokus eksperimentalne grupe koji je identifikovan prilikom opisivanja obrazovne intervencije.

*Pre svega o tim utopijski idejama o zajednicama i u stvari o neakvim alternativnim načinima življenja u odnosu na ono što svi sada živimo u savremenom društvu... (EG, Ž, 17).*

*Uređenje i dizajn prostora je podtema, odnosno tematska celina koju je identifikovala većina ispitanika iz kontrolne grupe. Osobe iz ove grupe su identifikovale veoma generalno tematske celine i sadržaj učenja što se jasno može uočiti iz sledećih izjava.*

*Išli smo na radionicu o dizajnu enterijera. Bilo je četiri susreta i učili smo o raznim stilovima o dizajnu enterijera (KG, Ž, 2).*

*Učili smo o stilovima raznih enterijera. Kako najbolje iskoristiti prostor u kući u stanu... (KG, M, 1).*

*Generalno bih rekla uređenje prostora u slobodnoj priči, znači ništa onako ozbiljno sa ocenjivanjem i tako to (KG, Ž, 64).*

Možemo zaključiti da su obe predstavljene podteme dosta samoobjašnjive, ali je bilo značajno uporediti frekvenciju pojavljivanja kodova između eksperimentalne i kontrolne grupe između tema identifikovanje tematskih celina i pristupi učenju i nastavi kako bismo jasnije razumeli na koji način su učesnici obrazovne intervencije obe grupe doživeli proces učenja.

### ***Efekat intervencije***

Efekat intervencije je celina koja se u intervjuima odnosila na otvoreno pitanje šta se kod intervjuisanih osoba promenilo tokom i nakon intervencije. Na osnovu analiziranih dokumenata izdvojile su se sledeće teme sa podtemama: odnos prema mišljenju (podteme: promena u dispozicijama, uticaj intervencije na kritičko mišljenje), identifikovanje promene (podteme: uživanje u procesu učenju, preispitivanje ličnih osobina, promena u strukturi znanja), intervencija nije izazvala promenu (mišljenja) (podteme: nije uticala na kritičko mišljenje, efekat uvežbanosti testa, intrigiranost eksperimentalnom situacijom, ometajući faktori). U tabeli 27 predstavljen je pregled zastupljenosti kodiranih segmenata prema temama i podtemama podeljenim u grupe (eksperimentalna i kontrolna).

Ova tabela nam jasno ukazuje na veću zastupljenost teme *odnos prema mišljenju* u eksperimentalnog grupi, dok je daleko veći broj kodiranih segmenata kod kontrolne grupe identifikovan u temama *identifikovanje promene i intervencija nije izazvala promenu*. Značajno je napomenuti da su podteme uticaj intervencije na kritičko mišljenje u velikoj meri zastupljene

u eksperimentalnog grupi, kao i promene u dispozicijama kritičkog mišljenja, s tim što je ova podtema u manjoj meri zastupljena i u kontrolnoj grupi. Promena strukture znanja je podjednako zastupljena podtema u obe grupe. Razlike su uočene kod podteme intervencija nije uticala na promenu veština mišljenja sa zastupljenošću u većini slučajeva u kontrolnoj grupi, dok su ometajući faktori zastupljeni kod obe grupe. Konačno u većini slučajeva je kod kontrolne grupe bila zastupljena podtema uživanje u procesu učenja.

Ovakvi rezultati ukazuju da je socijalna funkcija obrazovanja bila dominantnija u kontrolnog grupi, te je potrebno dodatno ispitati da li je eksperimentalna grupa bila preteška za osobe koje su bile uključene u tu obrazovnu intervenciju, te da zbog toga nisu isticali podtemu uživanje u procesu učenja. Takođe, u daljim analizama i tumačenjima rezultata bilo je neophodno osvrnuti se na ometajuće faktore i specifičnost istraživačkog konteksta koji je često intrigirao osobe koje su se uključile u obrazovne intervencije, a nisu mogle da budu u potpunosti informisane o celokupnom istraživačkom dizajnu pre i tokom istraživanja.

**Tabela 27.** Efekat intervencije - frekvencije kodiranih segmenata prema grupi dokumenata

	EG	KG	Total
▼ <input checked="" type="checkbox"/> Efekat intervencije			
▼ <input checked="" type="checkbox"/> Odnos prema mišljenju			
<input checked="" type="checkbox"/> Promena u dispozicijama KM	27	8	35
<input checked="" type="checkbox"/> Uticaj intervencije na kritičko mi	11	1	12
▼ <input checked="" type="checkbox"/> Identifikovanje promene			
<input checked="" type="checkbox"/> Uživanje u procesu učenja	2	17	19
<input checked="" type="checkbox"/> Preispitivanje ličnih osobina	5	3	8
<input checked="" type="checkbox"/> Promena u strukturi znanja	16	19	35
▼ <input checked="" type="checkbox"/> Intervencija nije izazvala promenu			
<input checked="" type="checkbox"/> Nije uticala na veštine mišljenja	1	10	11
<input checked="" type="checkbox"/> Efekat uvežbanosti testa	3	8	11
<input checked="" type="checkbox"/> Intrigiranost eksperimentalnom	3	4	7
<input checked="" type="checkbox"/> Ometajući faktori	6	8	14
Σ SUM	74	78	152
# N = Documents/Speakers	11 (45.8%)	13 (54.2%)	24 (100.0%)

#### *Odnos prema mišljenju*

*Odnos prema mišljenju* je najzastupljenija tema koja je proizašla iz pitanja koja su se odnosila na uočene promene tokom i nakon obrazovnih intervencija. Ova tema je formirana na osnovu



opštih i često heterogenih odgovora da se nešto promenilo s obzirom na procese i veštine mišljenja<sup>23</sup>. Često te promene nisu jasno identifikovane. Osobe iz obe grupe intervjuisanih (kontrolna i eksperimentalna) govore su o utisku da su drugačije posmatrale pitanja u testu nakon intervencije, da su drugačije pristupale rešavanju scenarija, te da sada drugačije posmatraju komunikaciju sa drugim ljudima.

U okviru ove teme izdvojile su se dve podteme: uticaj intervencije na kritičko mišljenje i promene u dispozicijama kritičkog mišljenja. Uticaj intervencije na kritičko mišljenje ukazuje na široko postavljenu definiciju ovog pojma koja uključuje kreativnost, formulaciju pretpostavki, ličnu i društvenu transformaciju. Naredne izjave dodatno pojašnjavaju ovu definiciju.

*I mislim da se to najviše duguje zadatku kada smo mi formirali utopije, kada smo pričali, kada smo bili u 213... Nebitno. Kada sam ja pričala o svojoj utopiji i kada su mi drugi postavljali pitanja i kada smo pričali sa kojim pretpostavkama se ulazi. Mislim da je ta vežba odlična za pretpostavke. (EG, Ž, 5).*

*Da i posle intervencije, da videla sam u tom smislu da više razmišljam: OK znači nema samo jedno rešenje nego hajde da vidimo koje su možda i neke alternative tog rešenja koje isto mogu da se uključe u to (EG, Ž, 29).*

*Ovaj tako da mislim da kad si izloženi razgovoru sa ljudima, pogotovo o utopijskim konceptima mislim da je to mnogo lakše da razviješ nekako razumevanje za druge ljude za druge pozicije, bez nužnosti da se ti slažeš sa njima, ali da budeš spreman da ih uzmeš u obzir (EG, Ž, 55).*

Predstavljeni delovi intervjua govore o promeni perspektive tumačenja sadržaja, tuđih argumentacija, odnosa sa drugim osobama, kao i zauzimanje kritičkog stava i kada se ne slažemo sa drugima. Kod ovih segmenata se jasno očituje uloga utopije u promeni perspektive i načina razmišljanja. Jasno se ističe podsticaj utopijom na solidarnost, multiperspektivnost, empatiju, osnaživanje da se teži promenama. Dakle, ne samo da su intervjuisane osobe ukazale da utopija pomaže u razvijanju kritičkog mišljenja, već i na proširivanje definicije na društvene dimenzije i funkcije kritičkog mišljenja, ali i na srodne pojmove poput empatije i solidarnosti.

S druge strane naredni segmenti govore o razvijanju dispozicija kritičkog mišljenja, koje su se odnosile na različite aspekte poput promene fokusa, pažnje, istrajnosti, struktuiranosti mišljenja.

*Ali recimo kako primećujem stvari koje su važne i koje nisu u tekstu i na koji način tumačimo zajedno tekst, recimo da sam tu možda napredovala u odnosu na pre intervencije (EG, Ž, 5).*

*Možda malo više da razmišljam kao ne znam možda da teram malo dalje (EG, Ž, 15).*

---

<sup>23</sup> Kako osobe koje su se prijavljivale i učestvovala u istraživanju ne bi bile unapred determinisane činjenicom da je istraživanje fokusirano na kritičko mišljenje obema grupama je najavljeno da učestvuju u istraživanju kojim se ispituje razvijanje načina, sposobnosti, pristupa mišljenju u kontekstu teme stanovanja. Tek nakon intervjuisanja je učesnicama i učesnicima data puna informacija o istraživačkom dizajnu.

*Ujedno i u poslu mi je nekako bilo lakše da se orijentiram sa tim nekim pričama i da se bolje fokusiram na to. Dala mi je neki puls, koji si ti, ta cela priča... (EG, M, 37).*

*Drugačiji mi je bio osećaj kada sam radila prvi put nisam se toliko, nisam toliko obraćala pažnju na informacije u smislu šta se sve tu nalazi, koliko je to kitnjasto (KG, Ž, 39).*

*Takođe, uticalo je i na... Generalno nisam veliki detaljista. I vrlo često mi promaknu stvari... Kada bih imao samo malo više pažnje i ključna reč je upravo pažnja... Pomoglo mi je da malo više zadržim fokus (KG, M, 69).*

*Uticalo je na to da neke kreativne impute i impulse malo bolje strukturiram i da im dam neku neku funkciju, ne znam (KG, BI, 71).*

Promene u domenu dispozicija kritičkog mišljenja bile su zastupljene u obe grupe. Što nam ukazuje da generalno učenje utiče na utisak da se nešto menja u odnosu na to kako pristupamo učenju, znanju, informacijama, načinu na koji posmatramo okruženje, kao i načinu na koji donosimo odluke u vezi sa sopstvenim aktivnostima. Međutim, neophodno je imati u vidu da je ova podtema bila u većem broju slučajeva prisutna u eksperimentalnoj grupi, kao i da osobe iz kontrolne grupe nisu znale da učestvuju u intervenciji koja nema za cilj razvijanje veština mišljenja, te su pokušavale da racionalizuju i razmišljaju gde bi moga biti veza procesa u kom su učestvovala i unapređenja mišljenja.

### *Identifikovanje promene*

*Identifikovanje promene se odnosi na promene koje nisu direktno u vezi sa kritičkim mišljenjem. S toga su formulisane sledeće podteme: promena u strukturi znanja, preispitivanje ličnih osobina, uživanje u učenju (u odnosu na prethodna iskustva sa učenjem).*

Prvo predstavljamo podtemu uživanje u učenje koja se odnosi na isticanje značaja samog procesa učenja, odnosno na promenu koja je nedostajala osobama koje su se uključile u obrazovnu intervenciju ističući da im je samo učešće u procesu bilo značajna i dovoljna promena. Sledeći segmenti intervjua ukazuju na ovako definisanu podtemu.

*Za mene svakako ovo iskustvo i vi koji ste mi dali priliku da istražujem, ne samo taj kurs, nego i to što sam video... (EG, M, 37).*

*Videla sam dobru promenu u smislu da sam se malo drugačije osećala tu je bila jedna grupa svi smo bili različiti svako je imao nešto različito da kaže, a opet se to negde sa... (KG, Ž, 47).*

*Obrazovni kontekst koji mi je onako jako prijao i negde sam ono prepoznala da mi je jako potrebno u kontinuitetu šta god da je teme (KG, Ž, 13).*

*Jako mi je bilo izazovno u trenucima kada sam radila tekstove koliko sam se zapravo naprezala da odgovorim na određeno pitanje koliko sam shvatila koliko u mojim dnevnim aktivnostima koje obavljam uopšte to ne radim na tom nivou i onda mi je sa te strane to užasno prijalo (EG, Ž, 39).*

Predstavljeni citati ukazuju na različite aspekte i funkcije učenja odraslih. Neke osobe su naglašavale značaj grupe i socijalnu funkciju učenja, a neke sam proces organizovanog i struktuiranog sticanja znanja. Ova podtema ukazuje na sam kvalitet obrazovne intervencije, a posebno je značajno što se ona ispoljila kod kontrolne grupe s obzirom da je bilo značajno da osobe koje su bile uključene u tu obrazovnu intervenciju dobiju znanja i veštine koje smatraju primenljivim i korisnim, a da nisu u vezi sa kritičkim mišljenjem.

Podtema *preispitivanje ličnih osobina* se nadovezuje na prethodnu s obzirom da su se intervjuisane osobe po ovom pitanju izjašnjavale spram samog procesa učenja u grupi, te refleksije o pitanjima svakodnevnog života. Sledeći segmenti to ilustruju.

*Ali sam negde ono osetila promene u tom nekakvom motivu da više radim i sarađujem sa ljudima (KG, Ž, 13).*

*Da treba pričati o svom iskustvu i to mi jeste bio izazovniji deo, jer ja nisam u stvari navikla da diskutujem na taj način (EG, Ž, 70).*

*Interesantno je bilo, baš sam krenula da pričam sa tom koleginicom kako eto možda nisam toliki introvert kao što sam mislila (KG, Ž, 64).*

*Da probijemo svoje lične limite (EG, Ž, 29).*

Ova tema je bila zastupljena u obe grupe, s tim da se primećuje varijacija, koja se u kontrolnoj grupi manifestovala na identifikovanje saradnje sa drugima, a u eksperimentalnoj se realizovala u kontekstu probijanja ličnih limita i refleksije na sopstveno iskustvo. I ovaj nalaz ukazuje na specifičnost metoda i njegovog delovanja na osobe koje su učestvovala u obrazovnoj intervenciji eksperimentalne grupe.

*Promena u strukturi znanja* je podtema koja je očekivana s obzirom da je realizovana obrazovna intervencija koja je podrazumevala da se usvaja i primenjuje određeni sadržaj. Zastupljenost ove teme ukazuje na činjenicu da se proces učenja dogodio u obe grupe. O tome govore i sledeće izjave.

*Ali mi se dopalo iz dva razloga, prvo zato što mi je stvoreno interesovanje za to, gde mi se desilo da dođem kući da pomerim biljku za dva metra ili da razmišljam zbog čega mi je pozicioniran krevet na određen način u odnosu na prozor ili sto ili u odnosu na vrata. (KG, M, 69).*

*Kako jednostavno, bez obzira na to da li ti nešto zanima ili ne... Dobijanjem tih informacija širiš, dobiješ različite perspektive (KG, Ž, 33).*

*Znanje se desilo to sam i malopre rekla. Dobila sam neka nova znanja po pitanju uređenja prostora pa sam možda počela sada više da razmišljam o bojama u prostoru. Mislim nije da mi nije bilo bitno to i ranije, ali nekako sad sam možda više počela da razamišljam šta se nalazi iza toga, koja pozadina je svega toga (KG, Ž, 39).*

*Znaš šta u to vreme kada su bile te naše radionice stvarno sam imao prilike da izađem iz neke radne atmosfere moje, da pogledam te neke nove teme i neke druge ljude da upoznam. To me je definitivno otvorilo ka nekim novim temama (EG, M, 37).*

Na osnovu odabranih izjava jasno se očituje da je kod osoba iz obe grupe došlo do sticanja novih znanja, te da su ona uticala na strukturu prethodne mreže znanja čime su se otvorile nove perspektive i stekle praktične veštine koje su bile primenljive u neposrednoj budućnosti i okruženju. Svakako je znanje kod eksperimentalne grupe bilo apstraktnije, ali je i ono bilo primenljivo u kontekstu inoviranja prakse, kao što je istaknuto u poslednoj izjavi.

#### *Intervencija nije izazvala promenu*

*Intervencija nije izazvala promenu* je posebna tema koja se sastoji od sledećim podtema: intervencija nije uticala na veštine mišljenja, efekat uvežbanosti testa, intrigiranost eksperimentalnom situacijom i ometajući faktori. Ovoj temi je dat poseban prostor s obzirom da su identifikovane podteme koje mogu da ukažu na okolnosti koje su uticale na ometanje procesa učenja kako kod eksperimentalne, tako i kod kontrolne grupe.

Podtema *intervencija nije uticala na veštine mišljenje* odnosi se na procenu intervjuisanih osoba da proces u kom su učestvovala nije uticao na promenu u njihovom načinu mišljenja što je izazvalo zbunjenost kod kontrolne grupe s obzirom da je tema istraživanja upravo unapređenje načina i veština mišljenja. Ova podtema je u najvećoj meri bila zastupljena među osobama koje su bile uključene u obrazovnu intervenciju kontrolne grupe. To potvrđuju i sledeće izjave.

*Ja ne mogla da kažem da sam se ja nešto ovaj pomerila u tom nekom svom logičko analitičkom razmišljanju ili bilo čemu. Mislim da ili logičko analitički razmišljaš ili ne, znači to je neki moj stav ne znam koliko je u teoriji potvrđen (KG, Ž, 13).*

*Pitanja sa pticama nisam mogla da povežem sa tim što smo radili, nego sam se samo više nekako oslonila na... Ne znam, svoju logiku i na ono što sam... Ne znam, na svoj način razmišljanja. Nisam baš mogla to sad skroz da povežem (EK, Ž, 17).*

*To mi je stvarno bilo... Nemam pojma kakve sve to ima veze sa bilo čim (KG, Ž, 20).*

Kao ključne tačke opisivanja i razumevanja uticaja intervencije na kritičko mišljenje kod osoba iz kontrolne grupe se s jedne strane manifestuju kao generalizovano posmatranje promene bilo da se ona odnosi na očekivanja i ishode intervencije ili na kritičko mišljenje koje se razume kao veština analitičko logičkog mišljenja. S druge strane, imamo jasno isticanje da nije došlo do promene u domenu kritičkog mišljenja, kod osobe iz eksperimentalne grupe, koji

se odnosi na pitanja u vezi sa testiranjem hipoteza i planiranje eksperimenata. Ako se detaljnije pozabavimo ovim rezultatom uočićemo da ista osoba procenjuje da je intervencija uticala da bolje rešava neka pitanja u testu, dok nije mogla da dovede u vezu intervenciju sa gorepomenutom veštinom kritičkog mišljenja.

*Možda mi je za par pitanja to sad značilo mislim u prvom delu testa (EG, Ž, 17).*

Ovaj rezultat može ukazivati da je intervencija imala ograničen uticaj na kritičko mišljenje, te da nije uticala na određene domene i veštine koje je test merio, dok kod kontrolne grupe nije uopšte došlo do promene u razvijanju veština kritičkog mišljenja, naročito među osobama čije su izjave navedene.

Podtema *efekat uvežbanosti testa* se odnosi na procenu da je test bio lakši za rešavanje drugi put zato što je već viđen, zato što drugi put nije bilo iznenađenja vrstom testa. Svakako je bitno uzeti u obzir da testiranje kritičkog mišljenja u kontekstu Srbije nije često, tako da se većina uključenih osoba u istraživanje prvi put susrela sa ovom vrstom testa. Sledeće izjave bliže opisuju ovu podtemu.

*Eto, ovaj da prvi put sam bila... nisam znala šta me očekuje (KG, Ž, 20).*

*I otuda moje pitanje otkud znaš da rađenje testa prvi put nije uticalo na rađenje testa drugog puta... Video sam već pitanja, pa ima i do toga. Nije mozak zaboravio sva ta pitanja... (EG, M, 16).*

*Kad sam drugi put rešavala bilo mi je lakše, jer mi je bilo poznato (KG, Ž, 47).*

*Možda nam je malo bilo lakše drugi put zato što smo ipak prošli kroz ta pitanja (KG, Ž, 2).*

*Sada pokušavam da se setim. Imala sam osećaj kao da mi je malo lakše kada sam ga radila drugi put. E sada ne znam da li je zaista bilo lakše ili sam imala taj osećaj, OK poznato je znam o čemu se radi (KG, Ž, 48).*

U većini izjava se jasno očituje efekat uvežbanosti odnosno osobe uspeh na ponovljenom testiranju pripisuju činjenici da im je test i sama procedura bila poznata, te da je to dovelo do osećaja da bolje i lakše rešavaju zadatke u testu.

Podtema *intrigiranost eksperimentalnom situacijom* je svrstana pod temu *intervencija nije izazvala promenu* s obzirom da je sam dizajn istraživanja mogao da utiče na samoprocenu efekta procesa učenja. Naime, osobe koje su intervjuisane su se često osvrtnale na činjenicu da zbog specifičnosti istraživanja nisu imale punu informaciju o obrazovnoj intervenciji poput isticanja ciljeva i ishoda, te da zbog toga ne mogu da procene i opišu intervenciju, kao i njenu efikasnost. Sledeći segmenti intervjuja bliže definišu ovu podtemu.

*Ali konkretno šta si ti nama radio ja ne znam. Valjda ćemo saznati (KG, Ž, 49).*

*Ti si bio toliko tajanstven da ne mogu da ti odgovorim na pitanje (Smeh) (KG, Ž, 49).*

*Kao neko ko studira psihologiju shvatila sam da istražujemo neku vrstu mišljenja i onda mislim bilo je poprilično očigledno i onda je mene to zaintrigiralo, pa sam ja gledala i različite vrste mišljenja, čitala i slično, ali sam u nekom momentu bila sam, pa ok ne moraš baš, to može da utiče negativno. Tako da ovaj se nisam bavila time (EG, Ž, 103).*

*Ne znam da li je tačno, da li je trebalo kao da se proceni efekat na zaključivanje ili nešto drugo, ali ne znam, ne znam kako to ispitati, to je nešto što nisam uspela da prokljuvim (KG, Ž, 36).*

Ova pod tema bila je zastupljena u obe grupe, ali u značajno manjem obimu u odnosu na duge podteme poput promene u dispozicijama ili pormeni u strukturi znanja. Takođe, iz navedenih isečaka možemo zaključiti da su učesnice odustale od daljeg istraživanja samog istraživačkog procesa, te da ova podtema nije imala značajnijeg uticaja na samoprocenu učešća, ali i na proces učenja, kao i procenu samoefikasnosti stečene sposobnosti kritičkog mišljenja. Svakako identifikovanje ove podteme ukazuje da je neophodno pažljivo osmišljavati eksperimente u domenu obrazovanja odraslih s obzirom da zbog karakteristika odraslih učenika, ali i samog istraživačkog procesa, koji podrazumeva trajanje, imamo posla sa okolnostima koje na razne načine mogu da utiču na efikasnost intervencije.

Podtema *ometajući faktori* odnosi se na lične i sredinske probleme koje su osobe iz obe grupe opisivale kao razloge koji su negativno uticali na njihovo postignuće na testu. Sledeći segmenti bliže opisuju ovu podtemu.

*I jedan i drugi put sam radila, ovaj nisam bila baš nešto preterano koncentrisana, imala sam raznorazne ometajuće faktore, i bilo je stvarno hajde da to odradim (KG, Ž, 13).*

*Možda je meni trebalo više vremena, a ja sam bila kao da se uklopim u to vreme koje je bilo, jer kao... To je možda bio pogrešan pristup, jer sam ja bila opterećena da za to vreme baš što brže, brže, brže, a možda je trebalo da pustim, da ono pitanje, da nemam dilemu. Nego ja imam dilemu, i onda gledam vreme (KG, Ž, 47).*

*Pošto ti testovi potpuno odsakču o svega onoga čime smo se bavili i sva ta merenja, to je nešto što meni nije blisko. I ja mrzim kvantitativne metode i uvek u mojoj glavi je ono, ali znaš ima fusnotu dam ti ovaj odgovor, ali kao na X pitanja bih stavila fusnotu. I onda mi je iz te perspektive bilo teško da budem precizna (EG, Ž, 55).*

*Kada sam prvi put radila test imala sam utisak kao da sam zarobljena u sobi u kojoj na zidovima piše ono ljudi vole tortu, Grci su ljudi, Grci vole tortu. Imala sam utisak kao da je to svuda i kao da ne mogu da pobeđem (EG, Ž, 103).*

Predstavljeni citati ukazuju na činjenicu da je test bio izazovan za većinu intervjuisanih učesnica. U nekim slučajevima se navodi sadržaj, u drugim anksioznost izazvana situacijom testiranja standardizovanim testom, pa sve do ograničenosti u rešavanju zadatih situacija gde se pratio model jednog tačnog odgovora. Takođe, neophodno je napomenuti da pod ometajućim faktorima ispitanice podrazumevaju i situacione lične okolnosti. Opisane okolnosti su mogle

imati uticaj na rezultate testiranja, te je značajno uporediti kvalitativne i kvantitativne podatke kako bi interpretacija dobijenih rezultata istraživanja bila što pouzdanija.

### ***Procena samoefikasnosti kritičkog mišljenja***

*Procena samoefikasnosti kritičkog mišljenja* je segment koji se odnosio na procenu intervjuisanih osoba o postignuću na testu, ali i procesu rešavanja kvalitativnih zadataka za procenu sposobnosti kritičkog mišljenja pre i nakon intervencije. Ovde je značajno osvrnuti se na odnos intervjuisanih osoba prema utopijskim i realističnim scenarijama, s obzirom na to da nam takav podatak može ukazati na promenu u odnosu na ispoljavanje kritičkog mišljenja u utopijskom kontekstu. U tabeli 28 nalaze se kvantitativni podaci o zastupljenosti kodiranih segmenata spram tema i podtema koji čine segment *procena samoefikasnosti kritičkog mišljenja*.

Upoređivanjem zastupljenosti kodiranih segmenata u odnosu prema grupama uočava se razlika u proceni samoefikasnosti na testu kritičkog mišljenja gde intervjuisane osobe iz eksperimentalne grupe u daleko manjoj meri procenjuju da su lošije rešavale test nakon intervencije u odnosu na kontrolnu grupu, dok je kod kontrolne grupe najzastupljenija procena da nije bilo promene u rešavanju testa. Dosta kodiranih segmenata je zastupljeno u obe grupe, gde intervjuisane osobe nisu mogle da procene da li je došlo do promene u rešavanju testa. Bitno je naglasiti da je intervju podrazumevao procenu samoefikasnosti u rešavanju testa, kako pristupa i generalnog utiska, tako i pretpostavke da li je postignuće bilo bolje ili lošije. Takođe, značajan je nalaz da su uglavnom osobe iz kontrolne grupe procenile da je bilo teže rešavati test nakon intervencije.

Kada pogledamo rezultate koji se odnose na procenu samoefikasnosti rešavanja scenarija jasno se ističe razlika u zastupljenosti kodova između eksperimentalne i kontrolne grupe. Naime u eksperimentalnoj grupi nije zastupljena podtema lošije rešavanje scenarija, dok su frekvencije kodova u domenu procene da su lakše rešavani realistični u odnosu na utopijske scenarije identične. Najznačajniju razliku vidimo kod kontrolne grupe u pogledu poteškoća sa rešavanjem utopijskih scenarija, a i značajnija razlika u zastupljenosti kodova postoji kod podteme uticaj iskustva na rešavanje scenarija i to u većini slučajeva kod kontrolne grupe.

**Tabela 28.** Procena samoeфикаsnosti KM - frekvencije kodiranih segmenata prema grupi dokumenata

	EG	KG	Total
▼ Procena samoeфикаsnosti kritičkog mišljenja			
▼ Test KM			
● Bolje rešavanje	7	2	9
● Lošije / teže rešavanje	1	4	5
● Nije bilo promene	1	7	8
● Ne može da proceni	5	8	13
▼ Rešavanje scenarija			
● Ne može da proceni	3	2	5
▼ ● Bolje rešavanje scenarija	7		7
● Lakše rešavanje realističnih s	4	8	12
● Lakše rešavanje utopijskih s	4		4
▼ ● Lošije rešavanje scenarija		4	4
● Poteškoće sa utopijskim scen	1	11	12
● Uticaj iskustva na rešavanje scer	4	10	14
Σ SUM	37	56	93
# N = Documents/Speakers	11 (45.8%)	13 (54.2%)	24 (100.0%)

Procena samoeфикаsnosti kritičkog mišljenja je celina koja se sastoji od sledećih tema i pod tema: procena samoeфикаsnosti na testu kritičkog mišljenja (podteme: bolje rešavanje testa, lošije/teže rešavanje testa, nije bilo promene i ne može da proceni), procena samoeфикаsnosti rešavanja scenarija (podteme: ne može da proceni, bolje rešavanje scenarija sa dimenzijama lakše rešavanje realističnih i lakše rešavanje utopijskih scenarija; lošije rešavanje scenarija sa dimenzijom poteškoće sa utopijskim scenarijima; uticaj iskustva na rešavanje scenarija).

*Procena samoeфикаsnosti na testu kritičkog mišljenja* je tema koja se odnosila na prepoznavanje promena i procenu rešavanju testa poređenjem pre i post test situacije. Podteme su kreirane spram procena zastupljenih u intervjuima. Prvo ćemo predstaviti izjave koje se odnose na podtemu bolje rešavanje testa.

*Bilo mi je više zbunjujuće nego drugi put. Drugi put sam na neka pitanja odmah, da kažem, znala šta bih ja odgovorila, ne znam da li je to tačno* (EG, Ž, 29).



*Drugi put kada sam ga radio bio sam dosta sigurniji. Možda sam malo više razmišljao o dubini cele priče. Moj utisak je bio da sam ga uradio bolje. (EG, M, 37).*

*Mislim, mislim da sam bolje uradila posle (KG, Ž, 13).*

*Mislim da mi je bilo lakše i za razumevanje testa, kao i za razumevanje i scenarija nakon intervencije (EG, Ž, 5).*

Na osnovu predstavljenih segmenata intervjua očituje se promena u pravcu dispozicija kritičkog mišljenja s obzirom da su naročito osobe iz eksperimentalne grupe opisivale napredovanje u domenu boljeg razumevanja testa i samopouzdanja prilikom rešavanja zadataka drugog puta. Takođe, bitno je uzeti u obzir da su postojala i očekivanja da će se nešto promeniti prilikom ponovljenog testiranja.

Podtema *lošijeg, odnosno težeg rešavanja testa* bila je zastupljena smo u kontrolnoj grupi sa sledećim opisima.

*Pitanja 45-52. Tu sam videla da sam prvi put brže i jasnije odgovorila, a drugi put mi je već bilo, ček da li je to... Imala sam tu dilemu neku (KG, Ž, 47).*

*A drugi put kad sam radila sam sigurno više vremena posvetila i više sam puta se vraćala da iznova i iznova pročitam tvrdnju da bih je razumela i onda sam onako imala mnogo više dvoumljenja nego prvi put i to je to (KG, Ž, 39).*

*Čak kada sam popunjavala drugi put test imala sam osećaj da ga radim gore nego što sam uradila prvi put, iskreno rečeno (KG, Ž, 54).*

Predstavljeni citati ukazuju da su ispitanice imale poteškoća prilikom ponovljenog testiranja. Istovremeno se očituje težnja i želja da se test bolje uradi, te se ističe ulaganje većeg napora da se pitanja razumeju i što bolje reše.

Podtema koja je takođe bila zastupljena u većoj meri kod kontrolne grupe je procena da *nije bilo promene* u odnosu na testiranje prvog i drugog puta. Sledeći segmenti intervjua to i ilustruju.

*Iako sam mislila, nisam imala osećaj da sam bila bolja ili da sam bila gora, jedino što sam imala osećaj da sam i prvi put i drugi put uložila energije, truda... Mislim da mi je mozak bio na sličnom nivou (KG, Ž, 33).*

*Ja za sebe mislim da nisam toliko drugačije uradila drugi put što ne znam ni da li je dobro ili loše, ali ovaj, čini mi se onako moja neka procena da sam prilično isto uradila i prvi i drugi put (KG, Ž, 64).*

*Meni je bilo isto, ne zato što sam prvi put bila nezainteresovana oba puta sam bila ovaj jako zainteresovan. Znači nisam to radila ono što se kaže proforme (KG, Ž, 20). Meni je bilo isto, samo*

*što mi je drugi put bio interesantniji za rad, iako se stvarno ne sećam nijednog svog odgovora od prethodnog puta (KG, Ž, 20).*

I kod ove podteme je jasna procena da nije bilo promene, ali i pokušaj da se ta procena opravda i razume s obzirom na očekivanja da je intervencija bila dizajnirana da utiče na postignuće na testu.

Podtema *ne može da proceni* promenu u odnosu prema testiranju pre i nakon intervencije bila je zastupljena u intervjuima osoba iz eksperimentalne i kontrolne grupe. Sledeći delovi intervjua bolje opisuju ovu podtemu.

*Da li mi je bilo lakše ili teže iskreno nemam pojma (EG, Ž, 55).*

*Možda je bio malo lakši drugi put. Ali ne mogu da se setim sada tačno (EG, Ž, 36).*

*Ne mogu da poredim onaj svoj prvi test koji sam uradila i ovaj sad mislim tako da ne znam da li je došlo uopšte do bilo kakvog pomaka ili nije (KG, Ž, 49).*

*Procena samoefikasnosti rešavanja scenarija* je tema koja se odnosila na procenu pristupa i efikasnosti u rešavanju dva tipa scenarija za proveru sposobnosti kritičkog mišljenja, konkretno formulisanja pretpostavki. Originalno je Brukfeld (1997) kreirao scenarije koji su opisivali situacije iz svakodnevnog života, dok je za potrebe ovog istraživanja kreiran još jedan par scenarija (pre i post test) koji je bio smešten u utopijski kontekst. Procena intervjuisanih osoba i spram rešavanja ova dva tipa scenarija pružila je uvid i u mogućnost primene kritičkog mišljenja u kontekstu utopije.

Podtema *ne može da proceni* da li je došlo do promene u rešavanju scenarija bila je zastupljenija i kod teme *procena rešavanja scenarija*. Ispoljila se i kod eksperimentalne, i kod kontrolne grupe. Bitno je naglasiti da je bilo moguće da se u određenim segmentima intervjua identifikuje generalni utisak da osoba nije mogla da proceni promenu u rešavanju scenarija generalno, ali da je potom ocenila da je bolje i lakše rešavala na primer realistične scenarije. Sledeći segmenti detaljnije opisuju ovaj podatak.

*Pa tu na primer nisam, jer su poprilično bili realni, mislim oba su mi bila potpuno realna i nisam osjećala... Znači kod prvog i kod drugog sam potpuno bila nekako uključena. Otkud znam ne mogu za njih stvarno da napravim neku razliku (KG, Ž, 33).*

*Premda da su mi ovi drugi bili zanimljiviji, kako bih rekla, kao šokantniji, ovi sa vukovima. Ne znam kako da kažem, nemam pojma (EG, Ž, 15).*

Podtema *bolje rešavanje scenarija* bila je zastupljena samo u eksperimentalnoj grupi i odnosila se na opšti utisak o rešavanju scenarija koji je opisivan na sledeći način.

*Drugi put sam imao neka rešenja zašto to rade. Prvi put sam bio neupućen u priču, nisam mogao da dođem do toga zašto i zbog čega. Drugi put mi je bilo jasnije (EG, M, 37).*

*Mogu samo da ti kažem da jesam primetila razliku i da sam baš razmišljala o toj razlici kad sam odgovarala drugi put (EG, Ž, 36).*

Detaljnije uvide u rešavanje scenarije dobili smo uvidom u izjave koje su se odnosile na pravljenje razlike u rešavanju realističnih u odnosu na utopijske scenarije.

*Pa, meni je u ovom posle bio lakši realističan (KG, M, 69).*

*Pa, prvi realističan je iz realnog iskustva, svako može sa tim da se poveže (KG, Ž, 47).*

*Meni je prosto zbog mog konteksta životnog mi je prosto bilo bliže, bio taj da kažem korporativni scenario (EG, Ž, 103).*

*Mislim da mi je teži bio realističan zato što je tu nekako trebalo pogoditi kao to nešto što ima stvarno veze sa realnošću, neki realan motiv, dok je ovaj nerealan davao mnogo širu mogućnost izmišljanja bukvalno sada ću da izmislim nešto bez veze (EG, Ž, 70).*

*Pa, lakše je zamišljati. Tako da su mi oni nerealističniji bili lakši (EG, M, 37).*

*Utopijski su mi bili lakši zato što smo mi bili kreativniji u smislu mogla sam da se oslonim na svoju kreativnost i na ono što bih ja sad zamislila i na ono o čemu smo razgovarali (EG, Ž, 17).*

Iz predstavljenih segmenata vidimo razliku između argumentacije zbog čega je bilo lakše rešavati realistične u odnosu na utopijske scenarije. Kod realističnih se navodi iskustvo kao element koji je olakšavao promišljanje tih situacija, dok se kod utopijskih pominje kreativnost i sloboda da se misli bez opasnosti da će se pogrešiti. Takođe, ova podtema jasno ukazuje da je kod eksperimentalne grupe došlo do promene u prihvatanju i primeni utopijskog mišljenja u kontekstu rešavanja scenarija za procenu sposobnosti formulisanja pretpostavki.

S druge strane podtema *lošije rešavanje scenarija* ima dimenziju poteškoće sa utopijskim scenarijima koja je bila ispoljena samo kod kontrolne grupe sa sledećim obrazloženjima.

*Teško mi je reći, jer iskreno uglavnom mi je bilo teško da ih smišljam. Jedino mi ja ta poslednja bila teža (misli na scenario Osećam vučicu u sebi). To mi je bilo baš ono out of reality (KG, Ž, 54).*

*Oni realistični, oni manje realistični su mi pravili veliki... Jer nisam mogla da isključim neko svoje znanje i predznanje nisam mogla da ga isključim jednostavno ne možeš (KG, Ž, 33).*

*Ovaj drugi je već apstraktniji, već je kreativnost, već zahteva jedno razmišljanje, udublivanje, jednu motivaciju, kao šta već imamo tamo neke životinje, kao neki svet, a imamo i slike da mi sada to doživimo... E sada ja tu nisam baš, ja sam tu malo površnija, tu sam malo prošla brže, bez udublivanja (KG, Ž, 47).*

*Ovi ne realistični mi nisu legli uopšte. Tu mi je baš bilo onako, baš mi je bilo teško da uopšte uđem u tu priču (KG, Ž, 48).*

*Sigurno ima veze i sa tim i koliko sam maštovita to ima veze i sa maštom naravno. Da li nam mašta i ta neka imaginarna misao se godinama ovaj opada? (KG, Ž, 13).*

Iz navedenih izjava očituje se problem sa odgovaranjem na scenario koji nije blizak sa iskustvom polaznica. S druge strane se jasno identifikuje da je potrebno više napora uložiti da se formulišu pretpostavke za nešto što je dosta nerearno, ali da je neophodno angažovati i dodatnu motivaciju, maštu i kreativnost. Konačno i ovi segmenti ukazuju da kod kontrolne grupe nije došlo do promene u prihvatanju utopijskog mišljenja u kontekstu primene sposobnosti kritičkog mišljenja.

Podtema *uticaj iskustva na rešavanje scenarija* je podtema koja je bila u većoj meri zastupljena kod kontrolne grupe a koja se odnosi na identifikovanje uticaja iskustva na procenu samoeфикаsnosti rešavanja scenarija, posebno tipa scenarija, u ovom slučaju utopijskog naspram realističnog scenarija. Osobe koje su intervjuisane često su se pozivale na iskustvo kada su procenjivale i eksplicirale promene koje su se odnosile na rešavanje scenarija pre i nakon intervencije, ali i u odnosu na tip scenarija utopijski u odnosu na realističan. Reprezentativni segmenti intervjuja ukazuju na zastupljenost ove podteme.

*Ali to mi je leglo zato što sam u HRu, pa mi je nekako to vrlo poznata tema (KG, Ž, 48).*

*U prethodnom mi je bio lakši nerealističan, ali mislim da je to i zbog same priče nekako manje sam mogla da se povežem sa tim što je osoba radila i nije mi bilo jasno kao zbog čega to radi. Nisam baš u tvojoj priči našla neku svrsishodnost. Dok je ova priča imala i neki konkretniji problem i rešenje (EG, Ž, 68).*

*Ja sam možda zbog nekih okolnosti životnih i svega što je u tom periodu bilo, ja sam rekla, pa meni je lakše sada ovako da uradim (KG, Ž, 47).*

*Oba puta sam primetila da jedna tema mi je bliža, nekako, ako tako smem da kažem, a druga onako, nit nešto kao preterano ozbiljno da ja smatram da je ozbiljno ili da je meni bitno ne nije mi... Nije mi toliko zanimljivo eto da kažem (KG, Ž, 64).*

Predstavljeni segmenti ukazuju na delovanje iskustva i to kao ograničavajućeg činioca za primenu kritičkog mišljenja u utopijskom kontekstu. Jednostavno se odbija da se misli ono što se ne smatra bliskim, produktivnim, smislenim prema sopstvenim kriterijumima. S druge strane vidljivo je da je kod eksperimentalne grupe to delovanje iskustva bilo ublaženo, što ne znači da nije onemogućavalo učenje i da nije bilo potrebno uložiti vreme i dodatni napor da se prevaziđe otpor da se misli izvan okvira poznatog i doživljenog.

U zaključku ove analize možemo konstatovati da je potvrđena hipoteza H1e. odnosno da je kod grupe polaznika obrazovne intervencije za razvijanje kritičkog mišljenja utopijskim pristupom identifikovana zastupljenost tema o promenama u pristupu mišljenju i strukturi znanja u

domenu tematike stanovanja, dok je kod polaznika kontrolne grupe (obrazovne intervencije u oblasti učenja tematike stanovanja bez primene pristupa kritičkog mišljenja) identifikovana zastupljenost u većoj meri tema koje se odnose na promene u strukturi znanja u odnosu na pristup mišljenju u domenu tematike dizajna i uređenja prostora.

Značajan deo efekata intervencije se upravo odnosio na temu promene odnosa prema veštinama i načinu mišljenja, kod eksperimentalne grupe, što se manifestovalo i u podtemama procene samoefikasnosti u vezi sa testiranjem i rešavanjem scenarija, a gde je takođe identifikovano unapređenje dispozicija kritičkog mišljenja u većini slučajeva kod eksperimentalne grupe. S druge strane sticanje znanja je često opisivano kao efekat obrazovne intervencije kod obe grupe. Kod kontrolne grupe je zapažemo da je u proceni samoefikasnosti kritičkog mišljenja fokus bio na iskustvu i neposrednoj mogućnosti upotrebe stečenih znanja i veština za rešavanje testa i primenu kritičkog mišljenja.

#### *7.4. Integracija kvantitativnih i kvalitativnih rezultata*

Integracija kvantitativnih i kvalitativnih podataka bila je moguća jedino na nivou postignuća na Kornel testu kritičkog mišljenja s obzirom da se većina intervjuisanih osoba osvrnula na testiranje i pokušala da proceni samoefikasnost rešavanja testa, ali i generalni utisak da li je bilo promena u pristupu i odnosu prema testu nakon intervencije. U tabeli 29 rezultati testa su kvalitatifikovani, tako što je bolji skor na testu u vremenu dva procenjen kao bolje postignuće, niži kao lošije, a isti rezultat je predstavljen kao kategorija nije bilo promene. Kod kvalitativnih samo procena tri osobe nisu procenile postignuće na testu u intervjuima, dok četiri osobe nisu mogle da daju svoju procenu u vezi sa testiranjem.

Neophodno je naglasiti da su se procene u kvalitatifikaciji rezultata odnosile na vrednosti koje nisu ponderisane prema nivou kritičkog mišljenja, već je uzimano u obzir da li je rezultat posttesta veći ili niži u odnosu na pretest. Stoga je potrebno imati u vidu da je ove rezultate moguće još detaljnije analizirati, ali za potrebe ovog istraživanja ideja je bila da se stekne generalni utisak i uvid u opšte tendencije procene samoefikasnosti na testu u odnosu na razlike ispoljene u kontrolnoj i eksperimentalnoj grupi. Uzimanje u obzir sociodemografskih varijabli (pol, starost i ukupan broj završenih godina formalnog obrazovanja) nije imalo smisla u ovom kontekstu s obzirom na mali uzorak, kao i nedovoljnu varijabilnost ovih karakteristika populacije.

Na osnovu predstavljenih podataka u tabeli 29 i upoređivanjem rezultata kvantitativne i kvalitativne procene može se zaključiti da se najznačajnija razlika između eksperimentalne i kontrolne grupe očituje u činjenici da je 5 osoba iz eksperimentalne grupe procenilo svoje postignuće, a 4 osobe iz kontrolne grupe su potcenile svoj rezultat. U obe grupe 4 osobe su adekvatno procenile svoj uspeh. U eksperimentalnoj grupi valjanu procenu nije dala jedan osoba, a u kontrolnoj grupi 3 osobe.

**Tabela 29.** Upoređivanje procene samoeфикаsnosti na testu i rezultata testiranja kritičkog mišljenja

Grupa	Redni broj	Kornel test kvalitativno	Kornel test kvalitatifikovano	Pol	Starost	Obrazovanje
EG	15	Ne može da proceni	Bolje postignuće	2	2	17
EG	16	Bolje rešavanje	Lošije postignuće	1	2	16
EG	5	Bolje rešavanje	Lošije postignuće	2	1	15
EG	103	Bolje rešavanje	Lošije postignuće	2	1	17
EG	17	Bolje rešavanje	Bolje postignuće	2	2	16
EG	29	Bolje rešavanje	Bolje postignuće	2	2	17
EG	36	Lošije / teže rešavanje	Lošije postignuće	2	2	17
EG	37	Bolje rešavanje	Nije bilo promene	1	2	17
EG	55	Bolje rešavanje	Lošije postignuće	2	2	17
EG	68	Nije bilo promene	Nije bilo promene	2	1	14
EG	70	Nije procenila	Bolje postignuće	2	2	17
KG	1	Nije procenio	Lošije postignuće	1	2	16
KG	69	Bolje rešavanje	Bolje postignuće	1	1	14
KG	48	Ne može da proceni	Nije bilo promene	2	2	17
KG	2	Nije bilo promene	Lošije postignuće	2	2	15
KG	13	Bolje rešavanje	Bolje postignuće	2	3	17
KG	20	Nije bilo promene	Bolje postignuće	2	3	16
KG	71	Nije procenila	Lošije postignuće	3	2	17
KG	33	Nije bilo promene	Nije bilo promene	2	3	17
KG	39	Lošije / teže rešavanje	Bolje postignuće	2	2	16
KG	47	Ne može da proceni	Lošije postignuće	2	2	16
KG	49	Ne može da proceni	Bolje postignuće	2	3	17
KG	64	Nije bilo promene	Bolje postignuće	2	1	16
KG	54	Lošije / teže rešavanje	Lošije postignuće	2	2	17

Ovi podaci se mogu tumačiti kao očekivani. Sa jedne strane imajući u vidu da osobe koje su učestvovalе u istraživanju nisu znale da li pripadaju eksperimentalnoj ili kontrolnoj grupi, ali su imale informaciju da učestvuju u istraživanju koje se bavi istraživanjem pristupa u obrazovanju odraslih koji imaju za cilj unapređenje veština i načina mišljenja, očekivano je da su obe grupe očekivale pozitivnu promenu na posttestu. S druge strane rezultat u slučajevima gde osobe iz eksperimentalne grupe precenjuje svoje postignuće ukazuje da se kod tih osoba razvilo izvesno samopouzdanje, ali i osećaj da test rade bolje, dok je potcenjivanje postignuća kod kontrolne grupe indikator da je dominantno bio prisutan osećaj da intervencija nije mogla doprineti razvijanju sposobnosti neophodnih za bolje postignuće na testu.

Ovaj rezultat se može dodatno tumačiti i u drugom koraku integracije kvalitativnih i kvantitativnih nalaza istraživanja, koji podrazumeva upoređivanje rezultata kvantitativne analize koji se odnose na dispozicije kritičkog mišljenja, te osvrta na ovu temu iz perspektive rezultata kvalitativne analize. Rezultati miks ANOVA pristupa utvrdili su da postoji značajnost kada se kontroliše vreme zajedno sa grupom za celokupnu skalu. Međutim, rezultati analize između grupa utvrdile su da razlika nije značajna kada se upoređuju srednje vrednosti skorova post testova između grupa. Ovi rezultati ukazuju da je došlo do promene ukupnog skora na skali dispozicija kritičkog mišljenja kod eksperimentalne grupe, dok te promene nije bilo u kontrolnoj grupi. Međutim, jačina efekta nije bila dovoljno velika da bi se potvrdila i značajna

razlika između grupa na posttest skorovima za skalu DKM. To je bio razlog da se takav rezultat dodatno objasni kvalitativnim podacima.

Rezultati tematske analize sadržaja nam ukazuju na dva pravca razmišljanja. Odnos zastupljenosti kodiranih segmenata kod podteme promena u dispozicijama je tri puta prisutniji u dokumentima eksperimentalne grupe. Detaljnijom analizom samog sadržaja uočava se da su kod kontrolne grupe takođe razvijane dispozicije tokom obrazovne intervencije, s tim da se u intervjuima najčešće sreću izjave koje se odnose na razvijanje specifičnih dispozicija poput pažnje, otvorenosti za druge perspektive. Pažnja je bila najzastupljenija u odgovorima kod kontrolne grupe (npr. *Drugačiji mi je bio osećaj kada sam radila prvi put nisam se toliko, nisam toliko obraćala pažnju na informacije...* (KG, Ž, 39), *Pomoglo mi je da malo više zadržim fokus* (KG, M, 69). Kada se ovaj rezultat uporedi sa deskriptivnom statistikom uočava se da je pažnja subskala na kojoj je kontrolna grupa imala napredovanje u odnosu na pretest, o ( $t_1$   $M=4.04$ ,  $SD=1.182$   $t_2$   $M=4.33$   $SD=1.325$ ), a miks ANOVA je ukazala da je efekat Vremena ( $t_1$ ,  $t_2$ ) značajan za subskalu pažnja  $F(1, 53)=5.284$ ,  $p=0.025$ ,  $\eta_p^2=0.091$ . Glavni efekat Grupa nije značajan ni za jednu subskalu, dok je interakcija Vremena i Grupe granično značajna za subskalu motivacija za unutrašnje ciljeve  $F(1, 53)=3.759$ ,  $p=0.058$ ,  $\eta_p^2=0.066$ . Dodatne analize su ukazale da postoji značajna razlika unutar grupa za subskalu motivacija za unutrašnje ciljeve. Rezultati Vilkoksonovog testa ukazuju na značajnu razliku u skorovima za ispitivanu subskalu u eksperimentalnoj grupi u odnosu na vreme merenja  $t_1$  ( $M=5.732$ ,  $SEM=0.198$ ) i  $t_2$  ( $M=6.009$ ,  $SEM=0.149$ )  $z=-2.467$ ,  $p=0.014$ . S druge strane značajna razlika za skorove na subskali MUC nije uočena za eksperimentalnu grupu u odnosu na vreme  $t_1$  ( $M=5.889$ ,  $SEM=0.184$ ) i  $t_2$  ( $M=5.824$ ,  $SEM=0.184$ )  $z=-0.082$ ,  $p=0.935$ .

Kvalitativni podaci za ovu podtemu kod eksperimentalne grupe ukazuju na razvijanje generalne sposobnosti, ali i specifičnih dispozicija (*To mi je, ja mislim dalo malo bolju perspektivu.* (EG, Ž, 17); *To ti daje neku širinu i to ti daje mogućnost da ne radiš stvari na isti način da ne recikliraš neke problematične prakse* (EG, Ž, 55)). Ono što se posebno isticalo kod eksperimentalne grupe u vezi sa izjavama koje su kategorisane kao promene u dispozicijama je i opisivanje utiska da su veštine, naročito formulisanje pretpostavki, kritičkog mišljenja unapređene intervencijom (*...baš jasno kako treba da se formuliše to o čemu pričamo, na primer, da hajde da kažem, tih pretpostavki* (EG, Ž, 68)). Takođe, u kodiranim segmentima kod eksperimentalne grupe se sreće refleksija na sam proces koji uključuje utopijski pristup (*Da njih mogu bolje da uradim [odnosi se na scenarije] nakon što sam bila izložena tim utopijskim razgovorima. Jer ti kroz te razgovore vidiš različite perspektive ljudi. I odakle oni dolaze i šta oni uzimaju u obzir* (EG, Ž, 55).

Iz predstavljenih i upoređenih podataka uočava se da je obrazovna intervencija učenja kritičkog mišljenja uz utopiju imala uticaj na razvijanje kritičkog mišljenja i to značajnije u domenu dispozicija nego veština. Međutim, potrebno je uzeti u obzir da rezultati obe analize ukazuju i na ograničen domet istraživanja. Statističke mere upoređivanja kontrolne i eksperimentalne grupe ukazuju da je intervencija imala ograničenu snagu kada govorimo o dispozicijama. Takođe, uočava se i nedovoljna jačina efekta spram različitih vrsta dispozicija. Jasne tendencije se mogu uočiti u deskriptivnim analizama, kao i u kvalitativnim podacima. Na šta ukazuje i sledeći citat.

*Recimo meni ako me pitaš na skali od 1-10 u kojoj meri bi možda uticalo rekla bih možda tri. Znaš nije da ne utiče ali mislim da ima limitirani domet bar što se tiče mog mozga (EG, Ž, 55).*

Ovaj citat se odnosi na procenu efikasnosti intervencije na kritičko mišljenje generalno uzimajući u obzir procenu postignuća na testu, promena u procenjivanju ajtema na skali dispozicija, kao i pristupa rešavanju scenarija za kvalitativnu procenu kritičkog mišljenja.

Uzimajući u obzir intergaciju podataka možemo zaključiti da je hipoteza H1f. odbačena te da grupa polaznika obrazovne intervencije za razvijanje kritičkog mišljenja utopijskim pristupom **nije** tačnije procenila samoefiksanosti na testu sposobnosti kritičkog mišljenja u odnosu na članove kontrolne grupe, i. e. polaznika obrazovne intervencije koja nije usmerana na razvoj kritičkog mišljenja (učenje tematike stanovanja bez primene pristupa kritičkog mišljenja). Naime obe grupe su imale slične rezultate u proceni samoefikasnosti za test kritičkog mišljenja, ali ono što je grupe razlikovalo je precenjivanje, odnosno potcenjivanje samoefikasnosti. Ovaj rezultat upravo govori o razvijenosti dispozicija u većoj meri od veština kritičkog mišljenja kod eksperimentalne grupe.

Kako bi se izveli konačni zaključci u vezi sa efektivnošću i efikasnošću obrazovne intervencije za razvijanje kritičkog mišljenja, kao i pružanje odgovora na istraživačko pitanje da li utopijski pristup doprinosi razvijanju kritičkog mišljenja kod odraslih, neophodno je predstavljene podatke prokomentarisati i spram teorijskog okvira.

## 8. DISKUSIJA I INTERPRETACIJA REZULTATA

Integracija kvantitativnih i kvalitativnih rezultata ukazuje da je dobijene podatke neophodno pažljivo tumačiti. Na prvom mestu rezultati kvantitativne analize ukazuju na postojanje efekta obrazovane intervencije na kritičko mišljenje u domenu dispozicija kod eksperimentalne grupe, njegovo odsustvo kod kontrolne grupe, kao i na odsustvo značajnih razlika između grupa. Utvrđena značajna pozitivna razlika na posttestu i pretestu dispozicija kritičkog mišljenja pokazuje da data obrazovna intervencija zaista dovodi do unapređena dispozicija kritičkog mišljenja, tj. da je data intervencija efektivna. Odsustvo značajne razlike između dve grupe na posttestu dispozicija kritičkog mišljenja ukazuje pak, da data intervencija nije bila dovoljno jaka, odnosno efikasna kako bi se dostigla značajnost date razlike. Nedovoljna efikasnost se pre svega može interpretirati ograničenim trajanjem i intenzitetom obrazovne intervencije, odnosno ograničenošću istraživačkih resursa poput broja učesnika koji su voljni da bez novčane nadoknade učestvuju u dugotrajnijoj obrazovnoj intervenciji. Dodatni razlozi za izostanak efikasnosti mogu biti objašnjeni nedostatkom dovoljnog broja učesnika, ali možda i najvažnije mogućnošću učenja kritičkog mišljenja utopijskom metodom da proizvede dovoljno fokusiran uticaj na razvoj dispozicija kritičkog mišljenja merenih datom skalom. Specifičnije posmatrano, nije posve sigurno u kojoj meri data metoda razvija druge, za kritičko mišljenje nespecifične dispozicije koje ovim istraživanjem zbog njegove tematske i vremenske ograničenosti nisu mogle biti pokriveno, odnosno da li ona zbog širine svog pristupa ima i širok



uticaj na individualne dispozicije koje prevazilaze okvire dosada definisanog koncepta kritičkog mišljenja. Da bi se odgovorilo na dato pitanje, potrebno bi bilo organizovati dodatno istraživanje koje bi uključilo i obrazovnu intervenciju razvoja kritičkog mišljenja standardnim, tj. klasičnijim pristupom te pridodati i novi set zavisnih varijabli poput skale utopijskog mišljenja ili kvalitativno drugačijih dispozicija.

Istovremeno nije utvrđena razlika u domenu veština kritičkog mišljenja bilo unutar eksperimentalne, bilo unutar kontrolne grupe, a takođe ni između grupa. Dati nalaz ukazuje da aktuelni podaci ne potvrđuju opštu hipotezu da obrazovna intervencija za razvijanje kritičkog mišljenja utopijskim pristupom doprinosi razvoju veština kritičkog mišljenja. Dodatno, potvrđuje se validnost kritičkog mišljenja kao složenog dvodimeziionalnog koncepta koji se sastoji od nezavisnih dimenzija kritičkog mišljenja kao seta veština i kritičkog mišljenja kao dispozicija, odnosno spremnosti da se razmišlja kritički u odnosu na različite dispozicione konstrukte poput implicitnih dihotomija: otvorenost-refleksija ili organizacija-motivacija.

Dodatno, dati rezultat ukazuje da je neophodno obratiti pažnju na sledeće aspekte. Testiranje potpuno nove obrazovne intervencije pomoću eksperimentalnog dizajna istraživanja zahteva nekoliko ponovljenih testiranja kako bi imali priliku da na osnovu prvih rezultata unapredimo intervenciju. Ovo se posebno odnosi na procenu da efekat intervencije nije bio dovoljno jak da bi se ispoljila značajna razlika između grupa, što je i čest slučaj kada se uzmu u obzir eksperimentalna istraživanja u oblasti obrazovne psihologije kao na primer istraživanje koje je ispitivalo efikasnost onlajn savetovanja studenata u Turskoj (Zeren et al., 2020).

Uzimajući u obzir rezultate istraživanja kvantitativne analize u celosti na prvom mestu je neophodno unaprediti Kornel test kritičkog mišljenja i dodatno ga prilagoditi lokalnom kulturnom kontekstu. Takođe, rezultati kvalitativne analize ukazuju da je test suviše zahtevan za opštu populaciju odraslih, kako u pogledu broja pitanja, tako i u pogledu težine pitanja, naročito sekcija koje proveravaju indukciju u pogledu testiranja hipoteza i planiranja eksperimenata. Takođe, potrebno je detaljno proceniti rezultate kvalitativne procene sposobnosti kritičkog mišljenja putem dve vrste scenarija uključujući dva nezavisna procenjivača, ali i grupu koja je odgovarala na zadate scenarije. Rezultati procene samo efikasnosti scenarija ukazuju na dva ključna nalaza: eksperimentalna grupa je pored kritičkog razvijala i utopijsko mišljenje i nije imala poteškoće da pristupi rešavanju scenarija za procenu kritičkog mišljenja uz utopijski kontekst. Ovaj nalaz je značajan pokazatelj da utopijsko i kritičko mišljenje nisu suprotstavljeni koncepti. Međutim, da bismo ovu tvrdnju dokazali neophodno je realizovati dodatna istraživanja sa grupama koje bi uključivale razvijanje kritičkog mišljenja uz i bez utopijskog pristupa, kao i postojanje pasivne kontrolne grupe. Na ovaj način bi se mogla jasno razdvojiti efikasnost utopijskog pristupa od uobičajenih metoda za razvijanje kritičkog mišljenja.

Rezultate kvantitativne analize je potrebno tumačiti imajući u vidu i efekat kontrolne grupe. Aktivna kontrolna grupa je bila značajna za ovo istraživanje kako bismo bili sigurni da samo učešće u obrazovnog grupi, aktivnosti učenja, interakcija sa grupom neće dovesti do značajne promene u kritičkom mišljenju bilo da se radi o sposobnostima ili dispozicijama

kritičkog mišljenja. Međutim, postojala je mogućnost da neki nepredviđeni faktori utiču na način na koji osobe u kontrolnoj grupi odgovaraju kako na test, tako i na tvrdnje na skali dispozicija kritičkog mišljenja. Rezultati kvalitativne analize su ukazali da su i kod osoba u kontrolnoj grupi razvijene neke od dispozicija kritičkog mišljenja poput pažnje. Iako, ove činjenice nisu uticale da se ti rezultati manifestuju značajnošću i kod kontrolne grupe mogle su uticati na ispoljavanje značajnosti kada posmatramo razliku između grupa.

Kada procenjujemo nedostatak jačine efikasnosti intervencije na grupe potrebno je osvrnuti se i na statističku moć. Pre svega uzorak je bio relativno mali, a efektivnost intervencije suptilna, što je moglo uticati na to da nije bilo dovoljno statističke moći da se detektuju značajne razlike. U tom slučaju mogao bi da se izvede zaključak da je ovo istraživanje bilo podložno grešci tipa dva, odnosno da nije otkrivena razlika između grupa i kada je ona stvarno postojala (Dash & Ali, 2019) na šta ukazuje i grafikon 12. Važno je uzeti u obzir i procenu konteksta u kom je istraživanje realizovano. Deskriptivna statistika je ukazala na postojanje visoke stope odustajanja od istraživanja, što je doprinelo regrutaciji učesnika i učesnica za istraživanje u nekoliko navrata, a to je dalje prouzrokovalo da se intervencija realizuje za tri različite grupe koje su bile svaki put ujednačavane. Ovde je neophodno razmišljati i o uticaju uvežbanosti realizatora obrazovne intervencije, s obzirom da je treći put svakako bilo lakše i kvalitetnije organizovati proces učenja i rad sa grupom sa sadržajem i metodama koje nisu više tako nepoznate s obzirom da se ne realizuju prvi put. S toga je preporuka za buduća istraživanja da se kvalitativni podaci dopune intervjuima, iskustvima, reflektivnim dnevnicima realizatora obrazovnih intervencija. Takođe, bilo bi poželjno da se čitava procedura od testiranja do realizacije obrazovne intervencije prvo pilotira na probnom uzorku, te da se potom realizuje istraživanje. Međutim često ovakvi uslovi nisu mogući.

Uticaj grupe na rezultate i efektivnost učenja svakako je potrebno uzeti u razmatranje. Iako su grupe bila ujednačene po ključnim faktorima bilo je nemoguće uzeti u obzir iskustvo svake osobe u učešću u obrazovnim aktivnostima sličnog tipa, reakcijama na situaciju testiranja i uslove eksperimentalnog istraživanja, tipove ličnosti i njihovu interakciju u grupi, vrednosti i poglede na svet i sl. U ovom istraživanju se posebno manifestovao otpor utopijskom mišljenju, koji je izuzetno izražen kod kontrolne grupe prilikom procene samoeфикаsnosti u rešavanju utopijskih scenarija traženjem opravdanja da su prethodno iskustvo i znanje bili prepreka u formulisanju pretpostavki za situacije koje nisu bile bliske učesnicima. S druge strane opravdano je pretpostaviti da je taj otpor prevaziđen kod eksperimentalne grupe, te podtema *poteškoće sa rešavanjem utopijskih scenarija* nije bila zastupljena u intervjuima ove grupe. Ovde je bitno osvrnuti se i na kratku digresiju i refleksiju istraživača, koji je posmatrao čitav proces realizacije obrazovnih intervencija i koji je uočio izuzetan otpor grupe utopijskim sadržajima koji se često manifestovao u produžavanju diskusija, skretanju sa teme, odbijanju da se zamisle radikalno drugačije društvene okolnosti, da se utopijska književna fikcija uzima u razmatranje kao osnova kreiranja moguće društvene realnosti. Međutim, i pored prisutnog otpora sve aktivnosti su uspešno realizovane a otpor je slabio iz nedelje u nedelju što nas vodi ka novoj temi a to je trajanje intervencije.

Trajanje obrazovne intervencije je ključna tema kada se govori o programima za razvijanje kritičkog mišljenja. Meta-studije su ukazale da od trajanja intervencije zavisi

efikasnost programa za razvijanje kritičkog mišljenja, te je ustanovljeno da su efikasnije srednjoročne intervencije od dugačkih, odnosno programi koji traju pola u odnosu na ceo semestar, dok su kratke intervencije od nedelju dana do četiri nedelje neefikasne (Liu & Pásztor, 2022). Međutim, slična eksperimentalna istraživanja koja uključuju kontrolnu grupu naročito sa heterogenim uzorkom odraslih osoba realizovala su intervenciju u trajanju od četiri nedelje, kao istraživanje Čan (Chan, 2019) kojim se ispitivalo razvijanje dispozicija kritičkog mišljenja korišćenjem digitalnog pričanja priča. Rezultati ovog istraživanja ukazuju na sličan efekat kada su u pitanju dispozicije kritičkog mišljenja, koje su u njihovom slučaju merene, skalom koju je kreirao Sosu, a rezultati uparenog t test su bili statistički značajni za uvećanje ukupnog skora na skali kod eksperimentalne grupe ( $t_1 M=7.27, SD=1.13; t_2 M=7.62, SD=1.01, t=2.42, p=0.02, d=0.40$ ), dok promena nije bila značajna kod kontrolne grupe, u ovom istraživanju nije računata razlika između grupa nakon intervencije (Chan, 2019). Predstavljene rezultati istraživanja ukazuju da vreme jeste značajan faktor u razvijanju kritičkog mišljenja, ali je neophodno imati u vidu da je izuzetno teško zadržati odrasle učesnike u eksperimentalnom istraživanju duže od četiri nedelje uz obavezu testiranja i praćenja aktivnosti i napretka učenja. S druge strane ako uzmemo u obzir da samo bavljenje utopijom i utopijskim sadržajima izaziva otpor kod nekih polaznika, te da je potrebno dve do tri nedelje učenja kako bi se prevazišlo odbijanje bavljenja ovom temom, neophodno je imati u vidu da je za inicijalno polazište neophodno uzeti lični materijal kako bi se formirao utopijski subjekt korak po korak. Dakle, pun efekat intervencije možemo očekivati nakon 12 nedelja učenja, a ovo istraživanje je ukazalo da i kraći program može imati značajnu efektivnost u razvijanju dispozicija kritičkog mišljenja.

Imajući u vidu predstavljene argumente i okolnosti može se ponuditi odgovor na istraživačko pitanje: Da li utopijski pristup doprinosi razvijanju kritičkog mišljenja kod odraslih? Jednostran odgovor na ovo pitanje je da je razvijanje kritičkog mišljenja uz utopijski pristup efektivno. Takođe, kvalitativni podaci nedvosmisleno ukazuju da su podteme uticaj intervencije na kritičko mišljenje u velikoj meri zastupljene u eksperimentalnoj grupi, kao i promene u dispozicijama. Takođe, se iz kvalitativnih podataka jasno očituje uloga utopije u promeni perspektive i načina razmišljanja. Rezultati tematske analize sadržaja jasno ističu podsticaj utopijskog pristupa na solidarnost, multiperspektivnost, empatiju, osnaživanje da se teži promenama. Integracijom kvalitativnih i kvantitativnih podataka otkriven je još jedan efekat intervencije kod eksperimentalne grupe, a to je veće samopouzdanje polaznika u proceni samoeфикаsnosti na testu kritičkog mišljenja, što je rezultat i drugih istraživanja koja su ukazala da se testiranjem inovativnih pristupa razvijanju kritičkog mišljenja pored dispozicija stiču i interkulturalne kompetencije, samopouzdanje, pismenost, kao i motivacija za učenje (Chan, 2019; Yang & Wu, 2011). I ovaj rezultat nam ukazuje da je neophodno proveriti i druge ishode obrazovne intervencije razvijanja kritičkog mišljenja uz utopijski pristup, te da je neophodno proširiti broj zavisnih varijabli u budućim sličnim studijama.

### 8.1. Na koji način učesnici istraživanja opisuju efekte obrazovne intervencije?

Odgovor na drugo istraživačko pitanje odnosi se pre svega na kvalitativne podatke dobijene intervjuisanjem osoba koje su uspešno završile sve faze istraživanja i odazvale se pozivu da dodato opišu svoje učešće u obrazovnim intervencijama za obe grupe. Takođe, odgovor na ovo pitanje pruža uvid da li je intervencija adekvatno dizajnirana i da li su ostvarene ne samo očekivane promene, već i šta je sve doprinelo gorepomenutim i opisanim rezultatima.

Značajan je nalaz da su obe grupe bile efikasne u pogledu učenja, odnosno da osobe iz obe grupe identifikuju promenu strukture znanja. O razlikama u ishodima učenja govori pre svega procena samoefikasnosti na testu kritičkog mišljenja, rešavanju scenarija za proveru sposobnosti kritičkog mišljenja, kao i značajna razlika u odnosu prema utopijskom i realističnom scenariju, gde su osobe iz kontrolne grupe prijavljivale poteškoće sa rešavanjem utopijskog scenarija. Ovaj nalaz je veoma značajan za ovo istraživanje s obzirom da se odnos i promena spram utopijskog mišljenja mogla identifikovati jedino na ovaj način. Istraživanjem je ustanovljeno da utopijsko mišljenje ne ometa proces razvijanja kritičkog mišljenja, ali je identifikovano da iskustvo može biti ometajući faktor za učenje uz primenu utopijskog metoda. Podtema *uticaj iskustva na rešavanje scenarija* govori o otporu polaznika obe grupe da se bave nečim što smatraju nerealnim, dalekim od sopstvenog iskustva, nesvrshodnim, odnosno da se uopšte razmišlja o nečemu što se čini neostvarivim ili neprihvatljivim iz lične perspektive. Bitno je napomenuti da su i utopijski scenariji bili koncipirani tako da je prvi bio inspirisan utopijskom, namernom zajednicom, koja postoji, ali funkcioniše po drugačijim principima od dominantnih nama poznatih društvenih pravila, dok je drugi scenario za posttest situaciju bio nerealističniji s obzirom da se bavio temom oslobođenja svih domaćih životinja, što svakako još uvek nigde nije prisutno, mada se u Indiji krava tretira na isti način kao sve domaće životinje iz tog scenarija (opaska polaznika intervencije).

Opisani scenariji, kao i njihovi efekti na polaznike kontrolne i eksperimentalne grupe, kao i promene koje su se dešavale u prihvatanju scenarija kod eksperimentalne grupe tokom vremena ukazuju da je fluktuiranje između realnosti i fikcije, sadašnjosti i budućnosti, kritike i promišljanja mogućnosti utopije ključno za kreiranje pristupa za razvijanje kritičkog mišljenja kroz iskustveno učenje. Rezultati ukazuju da u ovom slučaju nije ključan faktor težina zadatka, već i njena blizina našem iskustvu i opštem znanju. Neophodno je uvažiti *rad iskustva i znanja*, te učesnike i učesnice postepeno izlagati nepoznatom, teško zamislivom, ali mogućem. Na tom putu može pomoći proces kognitivnog očuđavanja s obzirom da se u njemu krije oneobičavanje poznatih predmeta ili pojava, koje nam se u isto vreme čine nepoznatim (Suvin, 1972). Međutim, da bismo prihvatili očuđavanje, da bismo mogli argumentovano da diskutujemo o horizontima budućnosti (Moylan, 2020) neophodno je imati u vidu da nas književno delo naučne fantastike može obrazovati jer zahteva i od autora i od čitaoca ne samo specijalizovano, kvantifikovano pozitivističko znanje (*scientia*), već i društvenu imaginaciju, čiji kvalitet i mudrost (*sapientia*) svedoče o njihovom zreлом kritičkom i kreativnom promišljanju (Suvin, 1972). Dakle, kod savremenog pogleda na utopiju se ne odričemo znanja i iskustva, ali se podstičemo da ga izokrenemo, da se preoblikujemo, čak i u pravcima koji nam trenutno nisu bliski. I ovde je neophodno vratiti se na Džejmsonovom stanovištu o utopijama (2005) koje nam

omogućavaju da kreiramo *enklave* za društveno eksperimentisanje u aktuelnim istorijskim problemima, gde sebi dajemo za pravo da započnemo sa stvaranjem novog društvenog poretka, koji uključuje i drugačiji odnos subjekta prema kolektivnom, prema znanju, i generalno egzistenciji pod aktuelnim okolnostima.

Usvajanje kritičkog stava je prvi korak ka sticaju veštine kritičkog mišljenja. I kvantitativni i kvalitativni podaci nam ukazuju da je testiranje kritičkog mišljenja bilo ne samo teško osobama koje su učestvovala u istraživanju bez obzira na grupu, već i stresno i neprijatno. S druge strane kod eksperimentalne grupe se značajnije promenio stav prema sposobnosti kritičkog mišljenja, ali i učenja generalno, što se očitovalo i u promeni na subskali motivacije za unutrašnje ciljeve učenja, gde je učešće u obrazovnoj intervenciji samo po sebi cilj, a ne sredstvo, te se uči iz radoznalosti i zadovoljstva (Quinn et al., 2020). Za sada možemo pretpostaviti da je aktiviranje želje (Jarvis, 1993) i nade (Webb, 2016) u kontekstu postizanja ciljeva učenja i obrazovanja olakšalo posttest situaciju kod eksperimentalne grupe. Vraćajući se na iskustvo, te njegovu transformaciju u platformu za učenje kroz zamišljanje i konstruisanje nove realnosti (Levitas, 2008, 2013), moguće je ostvariti preko inkorporiranja svakodnevice i mikro praksi koje mogu biti osnažujuće da se misli izvan okvira, za to je dobar primer, kada pešaci prave neformalne prečice ukazujući na fleksibilnost i transformativni potencijal prakse u svakodnevnom životu (Moran, 2011).

Izletom u nepoznato u imaginarno, dobro mesto, pojačavamo efekat refleksije, naročito iz perspektive promene sopstvenog odnosa prema relacijama moći. Radikalno bolja realnost nam daje alate i mehanizam za razotkrivanje hegemonije i dominantne ideologije koja je činila da se osećamo bespomoćno (Brookfield, 2016). I najdragoceniji efekat intervencije kod obe grupe je osećaj da se nešto zajednički stvara, s tim da se kod eksperimentalne grupe osećaj uživanja u učenju proširio na probijanja ličnih limita, a refleksija na sopstveno iskustvo se proširila i ka drugima na šta ukazuju intervjuisane osobe koje govore o promeni perspektive tumačenja sadržaja, tuđih argumentacija, odnosa sa drugim osobama, kao i zauzimanje kritičkog stava i kada se ne slažemo sa drugima. Rezultati istraživanja ukazuju da se pored razvijanja kritičkog mišljenja utopijskim pritupom podstiče i na solidarnost, multiperspektivnost, empatiju, osnaživanje da se teži promenama kako na ličnom, tako i na širem društvenom planu što je u skladu sa funkcijama utopije koje navodi Levitas (2013): kompenzatorna, kritička i funkcija društvene promene.

## 9. LIMITI I OGRANIČENJA ISTRAŽIVANJA

Ovo istraživanje ima nekoliko ključnih karakteristika koje možemo tumačiti iz perspektive njegovih ograničenja i dometa. Pre svega neophodno je uvažiti kontekst u kom je istraživanje realizovano. Istraživač je okupio volonterski tim, kom istraživanje nije bila profesionalna obaveza, već dodatna akademska aktivnost. Osobe koje su učestvovala u istraživanju nisu dobile adekvatnu kompenzaciju s obzirom na zahtevnost istraživanja, osim znanja, iskustva i stručnog savetovanja. S druge strane eksperimentalna situacija je često zahtevala od učesnika da se drže pravila učešća, što je dovodilo do osipanja uzorka. Slična

istraživanja se ne izvode često u Srbiji sa opštom populacijom odraslih, te je za većinu ovo bilo novo iskustvo koje je zahtevalo izvesno prilagođavanje praćenja istraživačkog procesa, učešća u obrazovnoj intervenciji, poštovanje procedure testiranja. Sve ove okolnosti dovele su do toga da se intervencija realizovala u tri navrata, tako da je bilo nemoguće obezbediti da iste osobe realizuju susrete za kontrolnu i eksperimentalnu grupu. Dinamika odnosa u grupama je varirala s obzirom da su grupe bile heterogene i sastavljene od osoba različite starosti, pola, obrazovanja, i sl. Intervencija se realizovala na dve lokacije koje nisu imale identične uslove za rad sa grupom. Takođe, opisani uslovi su doveli do toga da je samo 55 osoba uključeno u konačan uzorak.

Instrumenti su maksimalno prilagođeni uslovima istraživanja, ali nam podaci provere interne konzistentnosti nakon prevoda na srpski ukazuju da su dodatna istraživanja i prilagođavanja dobrodošla. Utopijski scenariji za procenu sposobnosti kritičkog mišljenja su kreirani za potrebe ovog istraživanja, te je neophodno dodatno istraživati njihovu upotrebu u različitim kontekstima.

Konačno rezultati istraživanja ukazuju na ograničene efekte obrazove intervencije, ali i na značajne nalaze koji dodatno rasvetljavaju mogućnosti korišćenja utopijskog pristupa u učenju odraslih. Naročito je značajno imati u vidu da utopijski pristup generalno može imati povoljan uticaj na razvijanje kritičkog mišljenja, naročito u domenu dispozicija, samo je neophodno imati u vidu da je trajanje ovakvih programa ključno i da se ne može očekivati preterana efektivnost u razvijanju kritičkog mišljenja nakon četiri nedelje programa, koji je podrazumevao susrete jednom nedeljno u trajanju od 2 sata, kao i isto toliko samostalnog učenja.

## 10. IMPLIKACIJE ISTRAŽIVANJA NA PRAKSU

Uzimajući u obzir opisana ograničenja istraživanja neophodno je naglasiti da rezultati istraživanja nedvosmisleno ukazuju da integracijom utopije u procese učenja odraslih, u slučaju ovog istraživanja razvijanja i vežbanja kritičkog mišljenja, ne samo da ostvarujemo pozitivan impakt na unapređenje želje da se kritički posmatra okruženje, već da se i proces kreiranja novog obogaćuje kritičkim pogledom na svet. Brukfeldove (2012) vežbe za unapređenje i procenu kritičkog mišljenja obogaćene utopijskim kontekstom mogu biti korišćene kao polazna tačka za učenje kritičkog mišljenja otvarajući polaznike za dispozicije poput otvorenosti i motivacije da se misli drugačije od dobro uvežbanih šablona bez bojazni da će utopijski kontekst i imaginacija odvući one koji uče negde dalje od kritike i kritičkog mišljenja.

Ovo istraživanje nam je ukazalo da utopijski pristup koji podrazumeva kombinovanje *realnih* utopijskih projekata sa fikcijom doprinosi ne samo unapređenju kapaciteta da se kritički misli već doprinosi i unapređenju kreativnosti, razumevanju empatije i solidarnosti, želji da se uhvatimo u koštac sa rešavanjem problema, samopouzdanju da možemo da se odvojimo od svakodnevice i da damo sebi za pravo da mislimo drugačije i da se nadamo pozitivnim promenama kako na ličnom, tako i na širem društvenom planu.

Ova studija je početak istraživanja odnosa utopije i učenja odraslih. Do sada nije bilo puno istraživanja koja su se empirijski bavila odnosom kritičkog i utopijskog mišljenja. Otkrivanjem da se ova dva načina mišljenja dopunjuju ostavlja prostor da se pristupi učenju odraslih obogaćuju utopijom. Za dalje razvijanje i testiranje ovog metoda potrebno je ne samo nastaviti sa istraživanjem, već pre svega osvrnuti se na sve do sada praktične primene utopije u obrazovnom kontekstu (Coté et al., 2007; Hammond, 2017; Shor, 1977), te u skladu sa nalazima ovog istraživanja unaprediti testiranu obrazovnu intervenciju. Neophodno je pažljivo kombinovati vežbe i pristupe predstavljene u ovom istraživanju i dokumentovati njihovu primenu u praksi kako bi u budućnosti došli do celovitog pogleda na praktičnu primenu utopije u učenju i obrazovanju odraslih koja je mnogo šira od efekata na razvijanje kritičkog mišljenja.

## 11. ZAKLJUČNA RAZMATRANJA

Utopijski pristup u učenju i obrazovanju odraslih je nova tema. Prvi korak je načinjen i evidentno je da kritičko mišljenje može biti efikasno razvijano uz utopijske sadržaje i pristupe, te da je korišćena metoda efektivna pre svega na dispozicionu dimeziju kritičkog mišljenja, koja je i preduslov, nužan ali ne i dovoljan uslov njegovog razvoja kod odraslih. Neophodno je osvrnuti se na činjenicu da utopija ima mnogo šire efekte od razvijanja kritičkog mišljenja, a da uz kritičko mišljenje ti efekti postaju mnogo utemeljeniji. Utopija i kritičko mišljenje u sinergiji ne samo da olakšavaju proces učenja čineći ga otvorenijim, već se ovakvim pristupom teži demokratizaciji društva i unapređenju građanskog aktivizma. Demokratizaciju društva su mnogi autori (Dewey, 1997; Freire, 1993; Giroux, 1988) videli kao ključno ishodište učenja i obrazovanja kako odraslih, tako i dece, a utopija svakako tom cilju daje novi kvalitet koji je obojen solidarnošću, empatijom, otvorenošću da se čuju i prihvate drugi glasovi, da se zajednički gradi bolji svet. Novije istraživanje (Egmore et al., 2020) ukazuje da se kombinovanjem kritičke analize, imaginativnog mišljenja i svakodnevnog života, ostvaruje doprinos demokratizaciji društva. Ova metoda se temelji na radionicama kreiranja budućnosti (Future Creating Workshop), a funkcija utopije se vidi u unapređenju demokratskih praksi (Egmore et al., 2020). Upravo je ovo istraživanje ukazalo na potrebu da se prošire aktivnosti radionica kreiranja budućnosti na pristup koji teži kritičkom kreiranju bolje budućnosti, a na budućim istraživanjima je da teže kreiranju nove teorije učenja utemeljene na savremenim pogledima na utopiju, koji se baziraju na kritičkom (Firth, 2013), obrazovnom (Levitas, 2013; Webb, 2017), društvenom aspektu kreiranja budućnosti i revolucioniranja društvenih odnosa (Jameson, 2005; Levitas, 2013; Moylan, 2020).

Utopija i kritičko mišljenje u sinergiji pojačavaju efekat prakse utemeljenje na kritici i promeni, te je u budućnosti istraživačku lupu, naročito kada se radi o obrazovanju i učenju odraslih, potrebno usmeriti ka istraživanju utopijskih praksi, ali i kreiranju utopijskih procesa kroz učenje i življenje. O višestrukoj interakciji utopije i kritičkog mišljenja govori istraživanje koje se bavi samoupravljanjem kao principom svakodnevnog života koji kritikom i predlaganjem rešenja kreira novu realnost uvažavajući i ostavljajući prostor za interakciju mnogostrukih identiteta (Masquelier, 2022).

Svakodnevnica je istovremeno prilika za učenje i promenu, ali i okvir koji održava stvari onakve na kakve smo navikli da budu, te je u isto vreme i mogućnost i prepreka za razvijanje kritičkog mišljenja, učenje i kreiranje promene utemeljene na istraživanju. Morano (2011) nas poziva da se pozabavimo činjenicom da se „realnost i mogućnost istorijskih promena mogu sagledati kroz najuobičajenije pojave“ (str. 309), te kada se usudimo da obične stvari počnemo da oneobičavamo, ili kako bi Suvín (1972) rekao očuđujemo otvaramo se za učenje i promenu. Na čitanje i zamišljanje drugačije realnosti nastavlja se i ideja da se u igri krije sredstvo za revolucioniranje društva, ali koje se može lako i izgubiti i igru učiniti pasivnom (Markuze, 1972).

U ovom istraživanju naglasak je bio na utemeljenoj kritici tačke u kojoj se danas nalazimo, ali analizom prošlih i mogućih budućih uslova, odnosno spremnosti za angažovanje u reflektivno dijaloškoj akciji za suočavanje sa ugnjetavanjem, oličenog u mnoštvu formi (Roberts, 2015). Dijego Fuzaro (2020) upozorava da živimo u doba dominacije jednomišlja masovnog konsenzusa, koje negira mogućnost korenitih promena i ideje da nešto možemo da unapredimo, pa čak i sebi da dozvolimo da mislimo izvan svog iskustva, da mislimo o stvarima koje se smatraju neproduktivnim i beskorisnim. Upravo takva argumentacija nam ne dozvoljavam da mislimo slobodno, ali da budemo i otvoreni da svoje mišljenje podvrgnemo proveru kako u ogledalu drugih sa kojima učimo, tako i primenom procedura koje nas vode ka sticanju kritičkog mišljenja i tek kada otkrijemo da se hegemonie pretpostavke kriju i upravljaju našim mišljenjem otvaramo se za učenje (Brookfield, 2012) i život sa drugima sa kojim možemo zajedno da stvaramo alternativnu budućnost.

Danas je potrebno obrazovanju ponuditi novi cilj koji integriše obrazovanje za efektivno, kritičko i kreativno mišljenje, koje nas vodi ka identifikovanju, korišćenju, kritikovanju i stvaranju znanja (Harpaz, 2015). Danas znanje postaje sve dostupnije, ali njegova provera postaje sve zahtevnija. A putovanje u moguće svetove nije moguće bez valjanih informacija i njihove procene. Nemoguće je kritikovati nešto što ne poznajemo dobro, a ovim istraživanjem smo ukazali na činjenicu da utopija doprinosi promeni u dispozicijama kritičkog mišljenja, mogli bismo da tvrdimo da nas otvara ka kritičkom mišljenju, da ga olakšava, ali s druge strane i kritičko mišljenje nas otvara za promišljanje utopije, otvara nas ka novim znanjima, poverenju u druge sa kojima stvaramo nova znanja. Platel (1972) nas upozorava da bez utopije nauka ne može biti potpuna, da bez komponente imaginacije ne samo da gubimo kapacitet za kritiku, već i nismo u stanju da zamislimo nešto novo. Traganje za jednim savršenim svetom je odavno obesmišljen cilj, a utopijsko i kritičko mišljenje su počeli da sarađuju vodeći nas ka mogućim promenama.



## 12. LITERATURA

- Abrami, P. C., Bernard, R. M., Borokhovski, E., Wade, A., Surkes, M. A., Tamim, R., & Zhang, D. (2008). Instructional Interventions Affecting Critical Thinking Skills and Dispositions: A Stage 1 Meta-Analysis. *Review of Educational Research*, 78(4), 1102–1134.  
<https://doi.org/10.3102/0034654308326084>
- Álvarez Arce, R. (2021). *LA ÚLTIMA COMUNIDAD WALDEN (7). Taller de Arquitectura y la vivienda colectiva (1971-1978)* [TESIS DOCTORAL]. Universidad de Valladolid. Preuyeto sa <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/51970>
- Archer, S. M. (2019). Critical Realism and Concrete Utopias, *Journal of Critical Realism*, 18:3, 239-257, <https://doi.org/10.1080/14767430.2019.1619428>
- Ardila, R. (2004). La utopía psicológica: walden, walden dos y walden tres. *Suma Psicológica*, 11(2), 145-159. Preuzeto sa <https://www.redalyc.org/pdf/1342/134233585001.pdf>
- Arndt, H., & Rose, H. (2023). Capturing life as it is truly lived? Improving diary data in educational research. *International Journal of Research & Method in Education*, 46(2), 175-186, <https://doi.org/10.1080/1743727X.2022.2094360>
- Baccolini, R., & Moylan, T. (2003). Introduction. Dystopia and Histories. In R. Baccolini & T. Moylan (Eds.), *Dark Horizons Science Fiction and the Dystopian Imagination* (pp. 1-12). Routledge.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Freeman.
- Bangert-Drowns, R. L., & Bankert, E. (1990). Meta-analysis of effects of explicit instruction for critical thinking. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (Boston, MA, April 16-20, 1990). Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED328614.pdf>
- Barnett, R. (2004). Learning for an unknown future. *Higher Education Research and Development*, 23, 247–260.
- Bartles, A. J. (2022). Navigating Uncertainty: The Ambiguous Utopias of Le Guin, Gorodischer, and Jemisin. *Utopian Studies*, 33(1), 107–126.  
<https://doi.org/10.5325/utopianstudies.33.1.0107>
- Bataineh, R. F., & Zghoul, L. H. (2006). Jordanian TEFL Graduate Students' Use of Critical Thinking Skills (as Measured by the Cornell Critical Thinking Test, Level Z). *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 9(1), 33–50.  
<https://doi:10.1080/13670050608668629>
- Behar-Horenstein, L. S., & Niu, L. (2011). Teaching Critical Thinking Skills In Higher Education: A Review Of The Literature. *Journal of College Teaching & Learning (TLC)*, 8(2).  
<https://doi.org/10.19030/tlc.v8i2.3554>
- Bélanger, P. (2011). *Theories in Adult Learning and Education*. Barbara Budrich Publishers Opladen & Farmington Hills.
- Belenky, F. M., Clinchy, B. M., Goldberger, N.R., & Tarule, J. M. (1998). *Ženski načini spoznavanja: razvoj sebstva, svojega glasa i svojeg duha*. Ženska infoteka.
- Bell, R., & Look, M. (2015). The impact of critical thinking dispositions on learning using bussiness simulations. *The International Journal of Management Education*, 13, 119-127.
- Bernard, R. M., Zhang, D., Abrami, P. C., Sicolý, F., Borokhovski, E., & Surkes, M. A. (2008).

- Exploring the structure of the Watson–Glaser Critical Thinking Appraisal: One scale or many subscales? *Thinking Skills and Creativity*, 3(1), 15–22. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2007.11.001>
- Bernstein, J. R. (1988). Metaphysics, Critique, and Utopia. *The Review of Metaphysics*, 42(2), 255-273.
- Biesta, J. J. G., & Stams, G. J. M. (2001). Critical Thinking and the Question of Critique: Some Lessons from Deconstruction, *Studies in Philosophy and Education*, 20, 57–74.
- Bloch, E. (1981). *Princip nada*. Naprijed.
- Boletsi, M. (2020). Rethinking stasis and utopianism: empty placards and imaginative boredom in the Greek crisis-scape. In J. Houwen & L. Minnaard (Eds.), *Palgrave Studies in Globalization, Culture and Society* (pp. 267-290). Palgrave Macmillan. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-36415-1\\_14](https://doi.org/10.1007/978-3-030-36415-1_14)
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi:10.1191/1478088706qp0630a>
- Brookfield, S. (1997). Assessing Critical Thinking, *New Directions for Adult and Continuing Education*, 75,17-29.
- Brookfield, S. (2003). Racializing criticality in adult education. *Adult Education Quarterly*, 53(3), 154–169. <https://doi.org/10.1177/0741713603053003002>
- Brookfield, S. (2005). *The Power of Critical Theory for Adult Learning and Teaching*, Open University Press.
- Brookfield, S. (2010). Critical Reflection as an Adult Learning Process. In N. Lyons (eds.), *Handbook of Reflection and Reflective Inquiry*. Springer. [https://doi.org/10.1007/978-0-387-85744-2\\_11](https://doi.org/10.1007/978-0-387-85744-2_11)
- Brookfield, S. (2012). *Developing critical thinkers*. Retrieved from <https://t.ly/pLKR6>
- Brookfield, S. (2013). *Powerful Techniques for Teaching Adults*. Jossey-Bass.
- Brookfield, S. (2015). Speaking Truth to Power: Teaching Critical Thinking in the Critical Theory Tradition. In M. Davies & R. Barnett (Eds.), *The Palgrave Handbook of Critical Thinking in Higher Education* (str. 529-545). Palgrave.
- Brookfield, S. (2016). So what exactly is critical about critical reflection? In J. Fook, V. Collington, F. Ross, G. Ruch, & L. West (Eds.), *Researching Critical Reflection. Multidisciplinary Perspectives* (pp. 11-22). Routledge.
- Brookfield, S. (2017). *Becoming a Critically Reflective Teacher*. John Wiley & Sons.
- Bulajić, A. (2013). The Question of Learning: The SystemInformation Interaction Model and Types of Learning, *Andragoške studije*, 2, 9-24.
- Burri, E. (2014). Alle Bolo’Bolo oder was? [https://www.mehralswohnen.ch/fileadmin/downloads/Medien\\_Beitraege\\_ueber\\_maw/141009\\_TA\\_Alle\\_Bolo\\_Bolo\\_oder\\_was.pdf](https://www.mehralswohnen.ch/fileadmin/downloads/Medien_Beitraege_ueber_maw/141009_TA_Alle_Bolo_Bolo_oder_was.pdf)
- Byrne, B. M. (2010). *Structural equation modeling with AMOS: Basic concepts, applications, and programming*. Routledge.
- Calhoun, B. J. (1973). Death Squared: The Explosive Growth and Demise of a Mouse Population. *Proc. roy. Soc. Med.*, 66, 80-88. Retrieved from <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/00359157730661P202>
- Chabraka, N., & Craig, R. (2013). Student imaginings, cognitive dissonance and critical thinking. *Critical Perspectives on Accounting*, 24(2), 91-104. <https://doi.org/10.1016/j.cpa.2011.07.008>

- Chan, C. (2019). Using digital storytelling to facilitate critical thinking disposition in youth civic engagement: A randomized control trial. *Children and Youth Services Review, 107*, 1-10. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2019.104>
- Cheon, E., & Su, N. M. (2018). Futuristic Autobiographies. *Proceedings of the 2018 ACM/IEEE International Conference on Human-Robot Interaction - HRI '18*. <https://doi.org/10.1145/3171221.3171244>
- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis of the Behavioral Sciences*. Academic Press.
- Connie Ng, S. L. (2006). Approaches to evaluate critical thinking dispositions. APERA Conference 2006, 28 – 30 November 2006 Hong Kong. Retrieved from [http://edisdat.ied.edu.hk/pubarch/b15907314/full\\_paper/1237266257.pdf](http://edisdat.ied.edu.hk/pubarch/b15907314/full_paper/1237266257.pdf)
- Coté, M., Day, J.F. R., & Peuter de G. (2007). *Utopian Pedagogy. Radical Experiments against Neoliberal Globalization*. University of Toronto.
- Creswell, W. J. (2009). *Research Design. Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. Sage.
- Crocco, F. (2015). Simulating utopia: Critical simulation and the teaching of utopia. *The Journal of Interactive Technology and Pedagogy, 7*. Retrieved from <https://rb.gy/zwtgtm>
- Crowther, J. (2009). Real utopias in adult education. *Teoría de la Educación, Educación y Cultura en la Sociedad de la Información, 10*(3), 74-89, Retrieved from <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=201014898005>
- Dash, B., & Ali, A. (2019). Importance of Hypothesis Testing, Type I, and Type II Errors – A Study of Statistical Power. Retrieved from <https://ssrn.com/abstract=4575635> or <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.4575635>
- Demetron, G. (2001). Reading Giroux through a Deweyan lens: pushing utopia to the outer edge, *Educational Philosophy and Theory, 33*(1), 57-76.
- Denney, N. W. (1995). Critical Thinking During the Adult Years: Has the Developmental Function Changed over the Last Four Decades? *Experimental Aging Research, 21*(2), 191–207. <https://doi.org/10.1080/03610739508254277>
- Despotović, M. (1997). *Znanje i kritičko mišljenje u odraslom dobu*. Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta u Beogradu.
- Deweese-Boyd, I. T. E. (2015). There are no schools in utopia: John Dewey's democratic education. *Education and Culture, 31*(2), 69-80. Retrieved from <https://docs.lib.purdue.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1555&context=eandc>
- Dewey, J. (1910). *How we think*. D. C. Heath.
- Dewey, J. (1934). *Art as Experience*. Capricorn Books.
- Dewey, J. (1997). *Experience and education*. A Touchstone Book.
- Dewey, J. (2001). *Democracy and education*. The Pennsylvania State University.
- Đergović-Joksimović, Z. (2009). *Utopija. Alteranativna istorija*. GeoPoetika.
- Edaverneda. (2021). Origins and first years of history. Retrieved from <https://www.edaverneda.org/edaverneda8/en/node/10>
- Egmose, J., Glerup, J., & Nielsen, B. S. (2020). Critical Utopian Action Research: Methodological Inspiration for Democratization? *International Review of Qualitative Research, 13*(2), 233–246. <https://doi.org/10.1177/1940844720933236>
- El Soufi, N., & See, B. (2019). Does explicit teaching of critical thinking improve critical thinking skills of English language learners in higher education? A critical review of

- causal evidence. *Studies in Educational Evaluation*, 60, 140-162.  
<https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2018.12.006>
- Ennis, R. H. (1962). A Concept of Critical Thinking. *Harvard Educational Review*, 32(1), 81-111.
- Ennis, R. H. (1989). Critical Thinking and Subject Specificity: Clarification and Needed Research, *Educational Research*, 18(4), 4-10.
- Ennis, R. H. (1996). Critical thinking dispositions: their nature and assessability. *Informal Logic*, 18(2). <https://doi.org/10.22329/il.v18i2.2378>
- Ennis, H. R., Millman, J., & Tomko, N. T. (2005). *Cornell critical thinking tests level X & level Z manual*. The Critical Thinking CO.
- Eskelinen, T., Lakkala, K., & Laakso, M. (2020). Introduction : Utopias and the revival of imagination. In T. Eskelinen (Ed.), *The Revival of Political Imagination: Utopia as Methodology* (pp. 3-19). Zed Books. <https://doi.org/10.5040/9781350225633.ch.001>
- Facione, P. A. (1990). *Critical Thinking: A Statement of Expert Consensus for Purposes of Educational Assessment and Instruction, Research Findings and Recommendations Prepared for the Committee on Pre-College Philosophy of the American Philosophical Association*, ERIC Document ED315423.
- Facione, P. A. (1991). *Using the California Critical Thinking Skills Test in Research, Evaluation, and Assessment*. California Academic Press.
- Facione, P. A. (2000). The disposition toward critical thinking: Its character, measurement, and relationship to critical thinking skill. *Informal logic*, 20(1). Retrieved from <http://www.informallogic.ca/>
- Facione, P. A. & Facione, N. C. (1992). *California critical thinking disposition inventory*. Academic Press.
- Facione, P. A., Sánchez, C. A., Facione, N. C., & Gainen, J. (1995). The disposition toward critical thinking. *The Journal of General Education*, 44, 1-25. Retrieved from <https://www.jstor.org/stable/27797240>
- Farley, M. J., & Elmore, P. B. (1992). The relationship of reading comprehension to critical thinking skills, cognitive ability, and vocabulary for a sample of underachieving college freshmen. *Educational and Psychological Measurement*, 52(4), 921-931.  
<https://doi.org/10.1177/0013164492052004014>
- Faul, F., Erdfelder, E., Buchner, A., & Lang, A. (2009). Statistical power analyses using G\*Power 3.1: Tests for correlation and regression analyses. *Behavior Research Methods*, 41(4), 1149-1160. <https://doi.org/10.3758/BRM.41.4.1149>
- Fawkes, D., O'meara, B., Weber, D., & Flage, D. (2005). Examining the Exam: A Critical Look at The California Critical Thinking Skills Test. *Science & Education*, 14(2), 117-135.  
<https://doi.org/10.1007/s11191-005-6181-4>
- Feenberg, A. (2018). Marcuse: Reason, Imagination, and Utopia. *Radical Philosophy Review*, 21(2), 271-298. Retrieved from <http://www.sfu.ca/~andrewf/Marcuse%20Utopia.pdf>
- Fenwick, T. (2003). Reclaiming and re-embodying experiential learning through complexity science. *Studies in the Education of Adults*, 35(2), 123-141.  
<https://doi.org/10.1080/02660830.2003.1166147>
- Fenwick, T. (2004). The practice-based learning of educators: A co-emergent perspective. *Scholar-Practitioner Quarterly*, 2(4), 43-59.
- Fernando, J. W., Burden, N., Ferguson, A., O'Brien, L. V., Judge, M., & Kashima, Y. (2018). Functions of Utopia: How Utopian Thinking Motivates Societal Engagement.

*Personality and Social Psychology Bulletin*, 44(5), 779-792.  
<https://doi.org/10.1177/0146167217748604>

- Ferreira, A. A. L., Machado, F. M., & Hautequestt, F. (2022). Conductismo radical, utopías y prácticas gubernamentales: del walden ii a los horcones. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 25(4), 1915-1930. Retrieved from <https://www.medigraphic.com/pdfs/epsicologia/epi-2022/epi224zg.pdf>
- Firth, R. (2013). Critical utopias in theory and practice. *Review of Education, pedagogy and Cultural Studies*, 35, 256-276.
- Firth, R. (2018). Utopianism and Intentional Communities. In A. Matthew & C. Levy (Eds.), *Palgrave Handbook of Anarchism* (pp. 491-510 ). Palgrave.
- Fischer, A. (2011). *Critical Thinking. An Introduction*. Cambridge University Press.
- Fischman, G. E., & McLaren, P. (2005). Rethinking critical pedagogy and the Gramscian legacy: From organic to committed intellectuals. *Cultural Studies ↔ Critical Methodologies*, 5(4), 425-447.
- Fortunati, V. (2013). Why Dystopia Matters. In F. Vieira (Ed.), *Dystopia(n) Matters: On the Page, on Screen, on Stage* (pp. 28-36). Cambridge Scholars Publishing
- Foucault, M. (1984). What is Enlightenment? In P. Rabinow (Ed.), *The Foucault Reader* (pp. 32-50). Pantheon Books.
- Freeman-Moir, J. (2012). William Morris and John Dewey: Imagining Utopian Education. *Education and Culture*, 28(1), 21-41. Retrieved from <https://docs.lib.purdue.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1287&context=eandc>
- Freire, P. (1993). *Política y educación*. Siglo XXI.
- Freire, P. (1983). The Importance of the Act of Reading. *Journal of Education*, 165(1), 5-11.  
<https://doi.org/10.1177/002205748316500103>
- Freire, P. (2018). *Pedagogija obespravljenih*. Eduka.
- Frisby, C. L. (1992). Construct validity and psychometric properties of the Cornell critical thinking test (Level Z): A contrasted groups analysis. *Psychological Reports*, 71(1), 291-303. <https://doi.org/10.2466/pr0.1992.71.1.291>
- Fukuyama, F. (1994). *Kraj povijesti i posljednji čovjek*. Hrvatska sveučilišna naklada.
- Fuzaro, D. (2020). *Misliti drugačije. Filozofija neslaganja*. CLIO.
- Gardiner, E. M. (2000). *Critiques of Everyday Life*. Routledge.
- Gardiner, M. (2004). Everyday utopianism: Lefebvre and his critics. *Cultural Studies*, 18(2-3), 228-254, <https://doi.org/10.1080/0950238042000203048>
- Garforth, L. (2009). No Intentions? Utopian Theory After the Future, *Journal for Cultural Research*, 13:1, 5-27, DOI: 10.1080/14797580802674787
- Garrison, D. R. (1991). Critical thinking and adult education: a conceptual model for developing critical thinking in adult learners. *International Journal of Lifelong Education*, 10(4), 287-303. <https://doi.org/10.1080/0260137910100403>
- George, D., & Mallery, M. (2010). *SPSS for Windows Step by Step: A Simple Guide and Reference, 17.0 update (10th ed.)*. Pearson.
- Giroux, H. A. (1988). *Teachers as intellectuals: Toward a critical pedagogy of learning*. Bergin & Garvey Publishers, Inc.
- Giroux, H. (2003). Youth, higher education, and the crisis of public time: educated hope and the possibility of a democratic future. *Social Identities*, 9(2), 141-168.
- Giroux, H. (2007). Utopian thinking in dangerous times: Critical pedagogy and the project of

- educated hope. In M. Coté, R. J. F. Day, G. de Peuter (Eds.), *Utopian pedagogy: Radical experiments against neoliberal globalization* (pp. 25-42). University of Toronto Press.
- Giroux, H. A., & McLaren, L. P. (1991). Radical Pedagogy as Cultural Politics: Beyond the Discourse of Critique and Anti-Utopianism. In D. Morton and M. Zavarzadeh (Eds.) *Theory/Pedagogy/Politics*, (pp. 152-186). Chicago: University of Illinois Press.
- Giroux, H. A., McLaren, L. P., & Freire, P. (1988). *Teachers as Intellectuals: Toward a Critical Pedagogy of Learning*. South Hadley, MA: Bering Garvey.
- Gray, J. (2007). *Black Mass- apocalyptic religion and the death Ofutopia*. Allen Lane.
- Green, P. (2015). Teaching Critical Thinking for Lifelong Learning. In M. Davies, R. Barnett (Eds.), *The Palgrave Handbook of Critical Thinking in Higher Education* (pp. 107-121). Palgrave Macmillan1. [https://doi.org/10.1057/9781137378057\\_7](https://doi.org/10.1057/9781137378057_7)
- Gur-Ze'ev, I. (2003). Critical Theory, Critical Pedagogy and the Possibility of Counter-Education, *Critical Theory and the Human Condition*, 168, 17-35.
- Hair, J., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2010). *Multivariate data analysis (7th ed.)*. Pearson Educational International.
- Halpin, D. (2003). *Hope and Education. The role of the utopian imagination*. RoutledgeFalmer.
- Halpern, D. F. (1998). Teaching critical thinking for transfer across domains: Disposition, skills, structure training, and metacognitive monitoring. *American Psychologist*, 53(4), 449, <https://doi.org/10.1037/0003-066X.53.4.449>
- Halpern, D. F. (2006). Is intelligence critical thinking? Why we need a new construct definition for intelligence. In P. Kyllonen, I. Stankov, & R. D. Roberts (Eds.), *Extending intelligence: Enhancement and new constructs*. Mahwah, NJ: Erlbaum Associates.
- Hammond, A. C. (2017). *Hope, Utopia and Creativity in Higher Education. Pedagogical Tactics for Alternative Futures*. Bloomsbury Publishing.
- Harpaz, Y. (2015). Teaching thinking: an ideological perspective. In Wegerif, R., Li, & J. C. Kaufman (Eds.), *The Routledge International Handbook of Research on Teaching Thinking* (pp. 29-45). Oxon: Routledge.
- Hayden, D. (1981). Homes without Kitchens and Towns without Housework. In D. Hayden (Ed.), *The Grand Domestic Revolution. A History of Feminist Designs for American Homes, Neighborhoods, and Cities* (pp. 229-266). The MIT press.
- Highlander. (2023). *90 Years of Fighting for Justice*. Retrieved from <https://highlandercenter.org/our-history-timeline/>
- Hoggan, C., & Higgins, K. (2023). Understanding transformative learning through metatheory. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 2023(177), 13–23. <https://doi.org/10.1002/ace.20475>
- Hoggan, C., Simpson, S., & Stuckey, H. (2009). *Creative expression in transformative learning: tools and techniques for educators of adults*. Krieger publishing company.
- Holm, K., & Christman, N. J. (1985). Post hoc tests following analysis of variance. *Research in Nursing & Health*, 8(2), 207–210. <https://doi.org/10.1002/nur.4770080215>
- hooks, b. (2010). *Teaching Critical Thinking: Practical Wisdom*. Routledge.
- Hoppe, E. A. (2011). How to Persuade Those Who Will Not Listen: Plato, Freire, and hooks on Revolutionary Dialogue. *The CLR James Journal*, 17(1), 58–74. <http://www.jstor.org/stable/26758834>
- Horkheimer, M., & Adorno, T. (1989). *Dijalektika prosvetiteljstva*. Veselin Masleša.

- Horton, M., & Freire, P. (1990). *We Make the Road by Walking. Conversations on Education and Social Change*. Temple University Press.
- Jameson, F. (2003). Future City, *New Left Review*, 21, pp. 65–79.
- Jameson, F. (2005). Archeologies of the future. *The Desire Called Utopia and Other Science Fictions*. Verso: London.
- Jameson, F. (2009). *Valences of the dialectic*. Verso.
- Jarosz, A. F., & Wiley, J. (2014). What are the odds? A practical guide to computing and reporting Bayes factors. *The Journal of Problem Solving*, 7 (1), 1-9.  
<https://doi.org/10.7771/1932-6246.1167>
- Jarvis, P. (1986). *Sociological Perspectives on Lifelong Education and Lifelong Learning*. Adult Education Department, College of Education, University of Georgia.
- Jarvis, P. (1993). *Adult Education and the state*. Routledge.
- Jarvis, P. (1996). Proces učenja i pozna moderna. *Andragoške studije*, 2, 137-150.
- Jarvis, P. (2018). Learning to be a person in society. In K. Illeris (Ed.), *Contemporary Theories of Learning Learning Theorists... In Their Own Words (Second edition)* (pp. 15-28). Routledge.
- Johnson, R. B., & Christensen, L. (2020). *Educational Research Quantitative, Qualitative, and Mixed Approaches*. Sage.
- Jurić, H. (2005). Utopija, anti-utopia, post-utopia, utopija ili: utopija, filozofija i društveni život, *Arhe*, II, 3, 217-225.
- Kant, I. (1999). "An answer to the question: What is enlightenment?", In Mary J. Gregor (Ed.). *Practical Philosophy, The Cambridge Edition of the Works of Immanuel Kant*. Cambridge University Press. pp. 11–12. doi: 10.1017/CBO9780511813306.005
- Kashima, Y., & Fernando, J. (2020). Utopia and ideology in cultural dynamics. *Current Opinion in Behavioral Sciences*, 34, 102–106. <https://doi.org/10.1016/j.cobeha.2020.01.002>
- Kegan, R. (2018). What „form“ transforms? A constructive-developmental approach to transformative learning. In K. Illeris (Ed.), *Contemporary Theories of Learning. Learning Theorists... In Their Own Word* (pp. 29 -45). Routledge.
- Kellner, D. (2009). Ernst Bloch, Utopia and Ideology Critique. Retrieved from <http://www.gseis.ucla.edu/faculty/kellner/kellner.html>
- Kennedy, M., Fisher, M. B., & Ennis, R. H. (1991). Critical thinking: Literature review and needed research. In L. Idol & B. F. Jones (Eds.), *Educational values and cognitive instruction: Implications for reform* (pp. 11-40). Lawrence Erlbaum & Associates.
- Kincheloe, J. L. (2000). Making Critical Thinking Critical. *Counterpoints*, 110, 23–40.  
<http://www.jstor.org/stable/42975935>
- Klausen, D. (1994). Granice prosvetiteljstva. XX vek.
- Knoll, M. (2014). Laboratory School, University of Chichago. In: *Encyclopedia of Educational Theory and Philosophy*, ed. D.C. Phillips. Thousand Oaks, CA: Sage 2014, 2, 455-458.
- Koruga, N. (2020). Utopijske zajednice kao podsticaj za promišljanje participacije u obrazovanju. U L. Radulović, V. Milin & B. Ljujić. (Ur.), Nacionalni naučni skup Susreti pedagoga: Participacija u obrazovanju, pedagoški (p)ogledi, zbornik radova, (str. 70-75). Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu.
- Koruga, N. (2021). Utopija i obrazovanje nade u vreme krize. U Š. Alibabić (Ur.), *Život u kriznim vremenima – andragoški pogledi. Zbornik radova* (str. 75-90). Filozofski fakultet Unvierziteta u Beogradu.

- Koruga, N. (2022). Mejkers pokret kao zajednice koje uče tokom pandemije kovid-19 u kontekstu visokog obrazovanja. *Nastava i vaspitanje*, 71(3), 329-345. <https://doi.org/10.5937/nasvas2203329K>
- Koruga, N. (2023). Kritika kao osnova učenja odraslih zasnovanog na utopijskom mišljenju. *Andragoške studije*, 1, 9-26. <https://doi.org/10.5937/AndStud2202009V>
- Krstić, P. (2006). Odiseja prosvetiteljstva i Edip. Subjekt, um i emancipacija u Dijalektici prosvetiteljstva Horkhajmera i Adorna. *Filozofija i društvo*, 2, 31-58. Preuzeto sa <https://doiserbia.nb.rs/img/doi/0353-5738/2006/0353-57380630031K.pdf>
- Kuhn, D. (1999). A Developmental Model of Critical Thinking. *Educational Researcher*, 28(2), 16-46. <https://doi.org/10.3102/0013189x028002016>
- Kulić, R., & Despotović, M. (2010). *Uvod u andragogiju*. Svet knjige.
- Kumar, K. (1993). News from nowhere: The renewal of utopia. *History of Political Thought*, 14(1), 133-143. Retrieved from <https://www.jstor.org/stable/26214424>
- Kumar, K. (2013). Utopia's Shadow. In F. Vieira (Ed.), *Dystopia(n) Matters: On the Page, on Screen, on Stage* (pp. 19-22). Cambridge Scholars Publishing.
- Lantian, A., Virginie, B., Delouvée, S., & Gauvrit, N. (2021). Maybe a Free Thinker but not a Critical One: High Conspiracy Belief is Associated With low Critical Thinking Ability. <https://doi.10.31234/osf.io/8qhx4>.
- Larson, M. (2019). Using Utopian-Centered Instruction to Build Critical Thinking Skills. *Data Science in Collaboration*, 2019.07, [Poster presentation]. Retrieved from [https://researchmap.jp/19760415/presentations/33469575/attachment\\_file.pdf](https://researchmap.jp/19760415/presentations/33469575/attachment_file.pdf)
- Laušević, S. S. (2021). Postobrazovna distopija i kritička obrazovna paradigma. U M. Kulić (Ur.), *Društvo znanja* (str. 93-106). Filozofski fakultet Pale Univerzitet u Istočnom Sarajevu.
- Lave, J. (2008). Everyday Life and Learning. In R. McCormick (ed.), *Knowledge and Practice. Representations and Identities*, (pp. 3-15). The Open University.
- Le Guin, K. U. (1987). *Čovek praznih šaka*. Narodna knjiga/ Partizanska knjiga.
- Leopold, D. (2016). William Morris, News from Nowhere and the function of utopia. *The Journal of William Morris Studies*, 22(1), 18-41.
- Lesser, A. H. (1974). Utopian and critical thinking, by Martin G. Plattel. *Journal of the British Society for Phenomenology*, 5(1), 96-96. <https://doi.org/10.1080/00071773.1974.1100636>
- Levine, D. S. (2009). Where Is Utopia in the Brain? *Utopian Studies*, 20(2), 249-274. <http://www.jstor.org/stable/20719948>
- Levitas, R. (1990). Educated Hope: Ernst Bloch on Abstract and Concrete Utopia. *Utopian studies*, 1(2), 13-26. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/20718998>
- Levitas, R. (2008). Pragmatism, Utopia and Anti-Utopia. *Critical Horizons*, 9(1), 42-59. <https://doi.org/10.1558/crit.v9i1.42>
- Levitas, R. (2010). Some varieties of utopian method, *Irish Journal of Sociology*, 21(2), 41-50.
- Levitas, R. (2013). *Utopia as Method. The Imaginary Reconstitution of Society*. Palgrave Macmillan.
- Levitas, R. (2017). Where there is no vision, the people perish: a utopian ethic for a transformed future. *Centre for the Understanding of Sustainable Prosperity*, 1-15. Retrieved from <https://www.cusp.ac.uk/wp-content/uploads/05-Ruth-Levitas-Essay-online.pdf>
- Lewis, T. (2006). Utopia and Education in Critical Theory. *Policy Futures in Education*, 4(1), 6-17. <https://doi.org/10.2304/pfie.2006.4.1.6>



- Lewis, T. (2010). Messianic pedagogy. *Educational Theory*, 60(2), 231–248.  
<https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.2010.00355.x>
- Liaquat, A. W., Abbasi, N. ul H., & Ferdous, S. (2022). Urdu Translation and Adaptation of Cornell Critical Thinking Test-Level Z in Pakistan. *Journal of Professional & Applied Psychology*, 3(3), 343–355. <https://doi.org/10.52053/jpap.v3i3.123>
- Liguori, G. (2021). Common Sense / Senso comune: Gramsci Dictionary. *International Gramsci Journal*, 4(2), 125-129. Retrieved from <https://ro.uow.edu.au/gramsci/vol4/iss2/9>
- Liu, O. L., Frankel, L., & Roohr, K. C. (2014). Assessing Critical Thinking in Higher Education: Current State and Directions for Next-Generation Assessment. *ETS Research Reports Series*, 1-23. <https://doi.org/10.1002/ets2.12009>
- Liu, Y., & Pásztor, A. (2022). Effects of problem-based learning instructional intervention on critical thinking in higher education: A meta-analysis. *Thinking Skills and Creativity*, 45. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2022.101069>
- Lojanica, V. (2019). Arhitektonska organizacija prostora. Stanovanje. Arhitektonski fakultet Univerziteta u Beogradu.
- Love, R. (2001). Robot futures: science fiction and futures studies methodologies in action. *Futures*, 33(10), 883–889. [https://doi.org/10.1016/s0016-3287\(01\)00025-8](https://doi.org/10.1016/s0016-3287(01)00025-8)
- Mäkiö, E., & Mäkiö, J. (2023). The Task-Based Approach to Teaching Critical Thinking for Computer Science Students. *Education Sciences*, 13(742), 1-22. <https://doi.org/10.3390/educsci13070742>
- Markuze, H. (1972). *Kraj utopije, Esej o oslobođenju*. Stvarnost.
- Maskalan, A. (2007). Žene i znanstvena fantastika: analiza britanske i američke ZF-književnosti. *Sociologija sela*, 174(4), 461-483. Preuzeto sa <https://hrcak.srce.hr/file/138496>
- Masquelier, C. (2022). Pluriversal intersectionality, critique and utopia. *The Sociological Review*, 70(3), 616–631. <https://doi.org/10.1177/00380261221079115>
- Mayhew, C. K., & Edwards, C. A. (1936). *The Dewey School The Laboratory School Of The University Of Chicago 1896-1903*. New York: D. Appleton-Century Company, Inc.
- McPeck, J. E. (1981). *Critical thinking and education*. St. Martins Press.
- McKenna, E. (2001). *The Task of Utopia A Pragmatist and Feminist Perspective* New York: Rowman & Littlefield Publishers.
- Menon, N. (2019). The University as Utopia Critical Thinking and the Work of Social Transformation. *Critical Times*, 2(1), 85-105. <https://doi.org/10.1215/26410478-7615019>
- Merriam, S. B., Caffarella, R. S., & Baumgartner, L. M. (2007). *Learning in adulthood. A Comprehensive Guide*. John Wiley & Sons, Inc.
- Merriam, S. B., & Bierema, L.L. (2014). *Adult Learning. Linking Theory and Practice*. Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (2012). Learning to think like an adult: Core concepts of transformation theory. In E. W. Taylor & P. Cranton (Eds.), *The Handbook of Transformative Learning: Theory, Research, and Practice* (pp. 73-95). Jossey-Bass.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Sage.
- Mirkov, A. (2007). Vrtni gradovi Ebenezerha Hauarda. *Sociologija*, 49(4), 313-332.
- Moran, Dž. (2011). *Čitanje svakodnevice. XX vek*.

- Mor, T. (2020). *Utopija*. Plato.
- Morris, W. (1893). *News from Nowhere*. Kelmscott Press.
- Moylan, T. (1982). The Locus of Hope: Utopia versus Ideology (Le lieu de l'espoir: utopie vs idéologie). *Science Fiction Studies*, 9(2), 159-166. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/4239477>
- Moylan, T. (2000). *Scraps of the United Sky. Science Fiction, Utopia, Dystopia*. Westview Ress.
- Moylan, T. (2016). Steps of renewed praxis. Tracking the utopian method. *Minnesota Review* 86, 110-121, <https://doi.org/10.1215/00265667-3458021>
- Moylan, T. (2020). *Becoming Utopian: The Culture and Politics of Radical Transformation*. Bloomsbury Academic.
- Mukumbang, F. C. (2023). Retroductive Theorizing: A Contribution of Critical Realism to Mixed Methods Research. *Journal of Mixed Methods Research*, 17(1), 93-114. <https://doi.org/10.1177/15586898211049847>
- Neupert-Doppler, A. (2018). Critical Theory and Utopian Thought. In B. Best, W. Bonefeld. & C. O'Kane (Eds.), *The SAGE Handbook of Frankfurt School Critical Theory* (pp. 714-733). SAGE Publications Ltd.
- Niu, L., Behar-Horenstein, S. L., & Garvan, W. C. (2013). Do instructional interventions influence college students' critical thinking skills? A meta-analysis, *Educational Research Review*, 9, 114-128, <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2012.12.002>.
- Norman, R. (2000). Cultivating Imagination in Adult Education. In *Adult Education Research Conference 2000* [Conference Proceedings, Vancouver, BC, Canada]. Retrieved from <https://newprairiepress.org/aerc/2000/papers/63>
- Orlović Lovren, V., Despotović, M., & Bulajić, A. (2016). Uloga nastavnika u modelovanju kritičkog mišljenja odraslih. *Andragoške studije*, 1, 45-65. <https://doi.org/10.5937/andstud16010450>
- Orlović Lovren, V. (2021). *Podučavanje odraslih – strategije i metode*. Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta
- Parra, J. D., Said-Hung, E., & Montoya-Vargas, J. (2020). (Re)introducing critical realism as a paradigm to inform qualitative content analysis in causal educational research. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 34(2), 168-182. <https://doi.org/10.1080/09518398.2020.1735555>
- Paul, R. W. (1993). The logic of Creative and Critical Thinking. *American Behavioral Scientist*, 37(1), 21-39.
- Paul, R., & Elder, L. (2014). *Critical Thinking Tools for Taking Charge of Your Professional and Personal Life*. New Jersey: Pearson Education.
- Payan, C., R., Rebelo, H., Sebastião, L., Sacau, A., Ferreira, D., Simões, M., Pnevmatikos, D., Christodoulou, P., Lithoxidou, A., Georgiadou, T., Papadopoulou, P., Spyrtou, A., Papanikolaou, A., Oikonomou, A., Dumitru, D., Mihăilă, R., Badea, L., Minciu, M., Kriaučiūnienė, R., (...) Paun, D. (2023). *THINK4JOBS Guidelines: A protocol for Critical Thinking transfer from curricula to labour market*. University of Western Macedonia. <https://think4jobs.uowm.gr/results/intellectualoutput4>
- Pešić, J. (2011). Sličnosti i razlike u konceptualizovanju kritičkog mišljenja. *Psihološka istraživanja*, 14(1), 5-23.

- Peterson, L., Witt, J., & Huntington, C. (2015). Teaching „Real Utopias“ through Experiential Learning. *Teaching Sociology*, 43(4), 262–276. <https://doi.org/10.1177/0092055x15600499>
- Pink, D. H. (2006). *A whole new mind: Why right-brainers rule the future*. Penguin.
- Platon. (2013). *Država*. Dereta.
- Plattel, M. G. (1972). *Utopian & Critical Thinking*. Duquesne University Press.
- Poper, K. (1993). *Otvoreno društvo i njegovi neprijatelji*. Bizg.
- Popović, K., & Maksimović, M. (2016). Critical discourse analysis in adult education. what we mean when we talk about lifelong learning? In A. Pejatović, R. Egetenmeyer, M. Slowey (Eds.), *Contribution of Research to Improvement of Adult Education Quality* (pp. 277–294). Institute for Pedagogy and Andragogy, Faculty of Philosophy, University of Belgrade, University of Wurzburg, Dublin City University.
- Quinn, S., Hogan, M., Dwyer, C., Finn, P., & Fogarty, E. (2020). Development and Validation of the Student-Educator Negotiated Critical Thinking Dispositions Scale (SENCTDS). *Thinking Skills and Creativity*, 38. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2020.100710>
- Quintana, D. S., & Williams, D. R. (2018). *Bayesian alternatives for common null-hypothesis significance tests in psychiatry: a non-technical guide using JASP*. *BMC Psychiatry*, 18(1). <https://doi.org/10.1186/s12888-018-1761-4>
- Rahardhian, A., Astuti, I., & Afandi, A. (2022). Eksplorasi Disposisi Berpikir Kritis Siswa SMP Negeri 2 Balai. *Wacana Akademika: Majalah Ilmiah Kependidikan*, 6(3), 295 –302. Retrieved from <https://jurnal.ustjogja.ac.id/index.php/wacanaakademika/index>
- Ramsden, E., & Adams, J. (2009). Escaping the Laboratory: The Rodent Experiments of John B. Calhoun & Their Cultural Influence. *Journal of Social History*, 42(3), 761–792. <http://www.jstor.org/stable/27696487>
- RBTA. (2023). *Walden 7*. <https://ricardobofill.com/projects/walden-7-2/>
- Roberts, P. (2001). Making it matter. Politics, Commitment, and the art of teaching. *Interchange*, 32(1), 79–90. <https://doi.org/10.1023/a:1010992022338>
- Roberts, P. (2015). Paulo Freire and Utopian Education. *Review of Education, Pedagogy, and Cultural Studies*, 37(5), 376-392, <https://doi.org/10.1080/10714413.2015.1091256>
- Robinson, A., & Tormey, S. (2009). Utopias Without Transcendence? Post-Left Anarchy, Immediacy and Utopian Energy. In P. Hayden & C. el-Ojeili (Eds.). *Globalization and Utopia*. (pp. 156-176). Palgrave MacMillan: New York.
- Rodrigo-Mendizábal, I. (2019). Innovación y ciencia ficción. *ComHumanitas: Revista Científica De Comunicación*, 10(1), 1-9. <https://doi.org/10.31207/rch.v10i1.188>
- Sargisson, L. (2000). *Utopian Bodies and the Politics of Transgression*. Routledge.
- Sargisson, L. (2007). Strange Places: Estrangement, Utopianism, and Intentional Communities. *Utopian Studies*, 18(3), 393-424. Retrieved from <https://www.jstor.org/stable/20719884>
- Sargisson, L. (2012). *Fool's Gold? Utopianism in the Twenty-First Century*. Palgrave: Basingstoke.
- Sargent, T. L. (1994). The Three Faces of Utopianism Revisited. *Utopian Studies*, 5(1), 1-37. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/20719246>
- Sargent, L. T. (2008). Ideology and utopia: Karl Mannheim and Paul Ricoeur. *Journal of Political Ideologies*, 13(3), 263–273. <https://doi.org/10.1080/13569310802374479>
- Savićević, D. (2000). *Koreni i razvoj andragoških ideja*. IPA.

- Scott, D. (2007). Resolving the quantitative–qualitative dilemma: a critical realist approach. *International Journal of Research & Method in Education*, 30(1), 3–17. <https://doi.org/10.1080/17437270701207694>
- Servije, Ž. (2005). *Istorija utopije*. CLIIO.
- Schiffer, S. J. (2018). „Glocalized“ Utopia, Community-Building, and the Limits of Imagination. *Utopian Studies*, 29(1), 67–87. <https://doi.org/10.5325/utopianstudies.29.1.0067>
- Schools for Chiapas. (2023). *Who We Are*. Retrieved from <https://schoolsforchiapas.org/who-we-are/>
- Shor, I. (1977). Learning How to Learn: Conceptual Teaching in a Course Called „Utopia.“ *College English*, 38(7), 640-647. <https://doi.org/10.2307/376066>
- Shor, I. (1996). *When Students Have Power? Negotiating Authority in a Critical Pedagogy*. University of Chicago Press.
- Shor, I., & Freire, P. (1987). What is the „Dialogical Method“ of Teaching? *Journal of Education*. 169(3),11-31. <https://doi:10.1177/002205748716900303>
- Sigel, I. E. (1979). On becoming a thinker: A psychoeducational model, *Educational Psychologist*, 14(1), 70-78, <https://doi:10.1080/00461527909529208>
- Skinner, B. F. (1948). *Walden Two*. Macmillan.
- Sosu, E. M. (2013). The development and psychometric validation of a Critical Thinking Disposition Scale. *Thinking Skills and Creativity*, 9, 107–119. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2012.09.002>
- Spalding, D. (2014). *How to Teach Adults*. John Wiley & Sons
- Spencer, D. (2005). The Alien Comes Home: Getting Past the Twin Planets of Possession and Austerity in Le Guin’s *The Dispossessed*. In L. Davis & P. Stillman (Eds.), *The New Utopian Politics of Ursula K. Le Guin’s The Dispossessed* (pp. 95-110). Lexington Books
- Sternod, L., & French, B. (2016). Test Review: Watson, G., & Glaser, E. M. (2010). Watson-Glaser™ II Critical Thinking Appraisal. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 34(6), 607–611. <https://doi.org/10.1177/0734282915622855>
- Suresh, K. (2011). An overview of randomization techniques: An unbiased assessment of outcome in clinical research. *Journal of Human Reproductive Sciences*, 4(1), 8-11. <https://doi.org/10.4103/0974-1208.82352>
- Suvin, D. (1972). On the poetics of the science fiction genre, *College English*, 34(3), pp. 372-382.
- Suvin, D. (1979). *Metamorphoses of Science Fiction. On the Poetics and and History of a Literary Genre*. Yale University Press.
- Suvin, D. (2010). *Defined by a hollow : essays on utopia, science fiction and political epistemology*. Peter Lang AG
- Suvin, D. (2021). Utopia or Bust: Capitalocene, Method, Anti-Utopia. *Utopian Studies*, 32(1), 1-35. <https://doi.org/10.5325/utopianstudies.32.1.0001>
- Sypnowich, C. (2018). Lessons from Dystopia: Critique, Hope and Political Education. *Journal of Philosophy of Education*, 52(4), 660–676. <https://doi.org/10.1111/1467-9752.12328>
- Tateo, L. (2020). *A Theory of Imagining, Knowing, and Understanding*. Springer.
- TED. (2023). *Our mission: Spread ideas, foster community and create impact*. <https://www.ted.com/about/our-organization>
- Teddlie, C., & Tashakkori, A. (2009). *Foundations of Mixed Methods Research. Integrating*

- Quantitative and Qualitative Approaches in the Social and Behavioral Sciences*. Sage.
- Thayer-Bacon, B. (1992). Is modern critical thinking theory sexist?. *Inquiry: Critical thinking across the disciplines*, 10(1), 3-7.
- Thayer-Bacon, B. (1998). Transforming and Redescribing Critical Thinking: Constructive Thinking. *Studies in Philosophy and Education*, 17, 123-148.
- Tisdell, E. J. (2023). The braid of transformative learning, spirituality, and creativity: The impetus to create as well as critique. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 2023(177), 37-50. <https://doi.org/10.1002/ace.20477>
- Tomczyk, Ł., Vanek, B., Pavlov, I., Karikova, S., Biresova, B., & Kryston, M. (2018). Critical thinking, problem-solving strategies and individual development assessment among NEETs – research conducted in Slovakia, Poland and Estonia. *International Journal of Lifelong Education*, 37(6), 701-718. <https://doi.org/10.1080/02601370.2018.1550446>
- Torgerson, C. J., & Torgerson, D. J. (2007). The use of minimization to form comparison groups in educational research. *Educational Studies*, 33(3), 333-337. <https://doi.org/10.1080/03055690701423267>
- Toro, D. H. (2016). *Valden, o građanskoj neposlušnosti*. Gradac.
- twinoaks. (2023). *About Twinoaks Community*. <https://www.twinoaks.org/about-twinoaks-community/more-about-twin-oaks>
- Usher, R. (2018). Experience, pedagogy and social practices. In K. Illeris (Ed.), *Contemporary Theories of Learning Learning Theorists... In Their Own Words (Second edition)* (pp. 15-28). Routledge.
- Vaismoradi, M., & Snelgrove, S. (2019). Theme in Qualitative Content Analysis and Thematic Analysis. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 20(3). <https://doi.org/10.17169/fqs-20.3.3376>
- Verburgh, A., François, S., Elen, J., & Janssen, R. (2013). The assessment of critical thinking critically assessed in higher education: A validation study of the CCTT and the HCTA. *Education Research International*, 2013. 1-13. <https://doi.org/10.1155/2013/198920>
- Verghese, J., Lipton, R. B., Katz, M. J., Hall, C. B., Derby, C. A., Kuslansky, G., ... & Buschke, H. (2003). Leisure activities and the risk of dementia in the elderly. *New England Journal of Medicine*, 348(25), 2508-2516.
- Vieira, F. (2010). The concept of utopia. In G. Claeys (Ed.), *The Cambridge companion to utopian literature* (pp. 3-27). Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CCOL9780521886659.001>
- Vuković, V. (2020). Kolektivna ulaganja u kolektivno pitanje – Razgovor s Anom Džokić i Ivom Marčetić. *Život umjetnosti*, 107(2), 156-167. <https://doi.org/10.31664/zu.2020.107.09>
- Watson, G., & Glaser, E. M. (2010). Technical manual and user guide: Watson-Glaser™ II Critical Thinking Appraisal. Retrieved from <http://us.talentlens.com/request-product-supportmaterials?leadsource=request-psm>
- Wenger, E. (2011). *Communities of practice: A brief introduction*. Scholars' bank. University of Oregon. Retrieved from <http://hdl.handle.net/1794/11736>
- Webb, D. (2009). Where's the vision? The concept of utopia in contemporary educational theory. *Oxford Review of Education*, 35(6), 743-760. <https://doi.org/10.1080/03054980903371179>
- Webb, D. (2010). Paulo Freire and 'the need for a kind of education in hope'. *Cambridge Journal of Education*, 40(4), 327-339, <https://doi.org/10.1080/0305764X.2010.526591>

- Webb, D. (2013). Critical pedagogy, utopia and political (dis)engagement. *Power and Education*, 5(3), 280-290. <https://doi.org/10.2304/power.2013.5.3.2>
- Webb, D. (2016). Educational Studies and the Domestication of Utopia. *British Journal of Educational Studies*, 64(4), 431-448. <https://doi.org/10.1080/00071005.2016.1143085>
- Webb, D. (2017). Educational archaeology and the practice of utopian pedagogy, *Pedagogy, Culture & Society*, DOI: 10.1080/14681366.2017.1291534
- Webb, D. (2019). Utopian pedagogy: possibilities and limitations [Book Reviews]. *Pedagogy, Culture & Society*, 27, 481-484, <https://doi.org/10.1080/14681366.2018.1525033>.
- Widmer, H. (aka P. M.) (1983). *Bolo`bolo*. [theanarchistlibrary.org](http://theanarchistlibrary.org)
- Wright, E. O. (2013). Transforming capitalism through real utopias, *Irish Journal of Sociology*, 21(2), 6-40.
- Yang, C. Y.-T., & Chou, H.-A. (2008). Beyond critical thinking skills: Investigating the relationship between critical thinking skills and dispositions through different online instructional strategies, *British Journal of Educational Technology*, 39(4), 666-684, <https://doi:10.1111/j.1467-8535.2007.00767.x>
- Yang, C. Y.-T., Wu, I. W.-C. (2011). Digital storeytelling for enhancing student academic achievement, critical thinking, and learning motivation: A year-long experimental study, *Computer & Education*, 59, 339-352.
- Zamjatin, J. (2017). *Mi. Kosmos*.
- Zeitlin, F. (1999). Aristophanes: the performance in utopia in the *Ecclesiazousae*. In S. Goldhill, R. Osborn (Eds.). *Performance Culture and Athenian Democracy*. Cambridge University Press (pp. 167-201)
- Zeren, Ş., Erus, S., Amanvermez, Y., Genç, A., Yılmaz, M., & Duy, B. (2020). The effectiveness of online counseling for university students in turkey: a non-randomized controlled trial. *European Journal of Educational Research*, 9(2), 825-834. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.9.2.825>
- Žižek, S. (2011). *'On Utopia' Lecture*, University of Buenos Aires, available at <http://vimeo.com/7527571>

## 13. PRILOZI

### **PRILOG 1.** Protokol za vođenu fantaziju Eksperimentalna grupa susret 2

*Ukratko objasniti polaznicima šta je vođena fantazija uz napomenu da ne moraju da žmure ako se ne osećaju sigurno, kao i da mogu da prekinu sa vežbom u svakom trenutku. Pažljivo i polako pročitati sledeći tekst:*

Zatvorite oči i zamislite da se nalazite u naselju koje je dobio ime po šumi, naselju po meri čoveka. Sada zamislite da ste opet dete i da život u naselju, na obodu grada možete opisati kao konstantno druženje napolju. Živite u gradu, a imate poligon za trčanje i igranje žmurki pokraj neobičnih betonskih i metalnih sadržaja u ulicama koji podstiču na igru. Vreme provodite u parkovima ili na mnogobrojnim livadama u naselju. U povratku iz škole sa društvom sedite „kod hrasta“, na sportskim terenima, kao i na malim amfiteatrima i velikim stepeništima po naselju. U studentskom periodu sve češće idete u terapijske šetnje sa prijateljima u pauzama od učenja, ili nakon treninga.

Naselje u kom živite nalazi se u prestonici, a neguje bliskost tipičnu za manje gradove. Tu ste odrastali ušuškano i bezbrižno daleko od gradske vreve. To naselje vas oblikuje tako da težite harmoniji gde god se okrenete.

Međutim nije sve tako sjajno. Nedostaju vam kulturni sadržaji u naselju. Dobro možete da uđete u prevoz i klackate se do centra nekih pola sata, sat, u špicu možda i duže. Ne, ne, nemojte to da zamišljate.

Sa komšijama osnivate udruženje. Pozivate komšije da se sastanete ispod breza i da svako u kutiju ubaci predlog za unapređenje života u naselju. Osmislili ste nekoliko događaja kulturno-zabavnog karaktera za naredni period kojima ćete popularizovati naselje za one koji ga još uvek ne poznaju, a komšije će u svom kraju imati događaje kakve su dugo jurili na nekom drugom mestu, kao što je bioskop na otvorenom, izložba i sl.

Posle bioskopske projekcije uz ćaskanje sa prijateljima i dobra domaća pića vraćate se u svoj stan koji odlikuje fleksibilnost prostorne organizacije, uspostavljanje kružne veze između prostorija u stanu, podele njihove ukupne organizacije na dnevnu i noćnu zonu, te produžavanje vizura kako iz stana ka spolja, tako i u unutrašnjosti. Da dobro ste čuli živite u stanu gde svako ima svoju veliku sobu. Sobe su odvojene od dnevne sobe, trpezarije, kuhinje i terase. A terasa je prostrana i okrenuta ka zelenilu u naselju. Sa terase možete da vidite vaše dete koje se igra između zgrada i četrdeset vrsta drveća koje ovo naselje čini najbogatijim u gradu.

Sada je vreme da odete na Filozofski fakultet na radionicu unapređenja veština mišljenja. Izlazite na terasu da proverite kakvo je vreme napolju, prolazite kroz dnevnu sobu i hodnikom stižete do predsoblja. Hodnikom osvetljenim prirodnim svetlom stižete do lifta, izlazite iz zgrade, stižete do autobusa broj 37 i vozite se nekih 50 minuta do Trga republike. Sada je vreme da otvorite oči i da budete opet na Filozofskom fakultetu.

Pitanja za grupnu diskusiju nakon vođene fantazije: **Kako ste? Znate li gde ste to bili? Na skali od 1 do 10 koliko je ovo okruženje utopijsko? Zašto ste ga tako procenili?**

**PRILOG 2.** Protokol za vežbu kritičke konverzacije za eksperimentalnu grupu<sup>24</sup>

### *Opis uloga*

**Pripovedač** je osoba koja je voljna da bude u fokusu kritičara/ki razgovora, tako što će prvo opisati na koji način bi se snašao/la u opisu odabrane prakse života neke od utopijskih zajednica.

**Detektivi** su oni koji pomažu da dođemo do potpunije slike života u utopijskoj zajednici, kao i da razumemo pretpostavke i postupke koji determinišu opisanu praksu.

**Sudije** su osobe koje prate razgovor kako bi ukazivali na to kada osobe u ovoj vežbi počinju da razgovaraju jedna s drugom na osuđujući način.

### *Koraci realizacije vežbe*

#### 1. Pripovedač priča priču (5 MINUTA)

Osoba koja je pripovedač-ica opisuje kako sebe zamišlja u određenoj situaciji u odabranoj utopijskoj zajednici. Ta situacija može biti ispunjujuća ili frustrirajuća. Najverovatnije će to biti situacija koji pripovedača-icu pomalo zbunjuje svojom slojevitosti i složenosti. Pripovedač-ica opisuje šta misli kako bi se ponašao-la i kako bi na njega/nju uticala činjenica da živi po pravilima određene zajednice. Priču prate osobe koje su u ulozi detektiva. Detektivi pokušavaju da identifikuju eksplicitne i implicitne pretpostavke o događajima koje čuju u pripovedačevoj priči. Neke od njih će biti o tome kako treba da se ponaša u konkretno opisanoj situaciji. Detektivi posebno slušaju pretpostavke koje se odnose na to kako pripovedač razume dinamike moći, ili pretpostavke koje su hegemonne (tj. koje izgledaju korisno za pripovedača, ali zapravo rade protiv njegovog interesa i doprinose nepravdi). Od detektiva se takođe traži da zamisle sebe na mestu drugih likova u priči i da pokušaju da sagledaju događaj njihovim očima. Ako je moguće, detektivi prave beleške o verodostojnim alternativnim tumačenjima priče koje odgovaraju činjenicama kako ih čuju, ali i koje su iznenađenje za pripovedača, s obzirom da on sigurno tako ne bi postupao.

#### 2. Detektivi postavljaju pitanja u vezi sa događajem (5 MINUTA)

Nakon što pripovedač ispriča priču, detektivima je dozvoljeno da postavljaju pitanja u vezi sa opisanim događajem. Detektivi traže sve informacije koje će im pomoći da otkriju pretpostavke pripovedača. Oni takođe traže detalje koji nisu navedeni tokom pričanja priče

---

<sup>24</sup> Ovaj protokol je prilagođen prevod vežbe preuzete sa sajta <https://www.stephenbrookfield.com/>



koja im pomažu da ponovo prožive opisane događaje. Na taj način se drugim učesnicima pomaže da razumeju ove događaje iz različitih perspektiva.

Jedino pravilo koje detektivi moraju poštovati je da traže informacije, a ne da iznose zaključke ili tumačenja. Pitanja se postavljaju samo radi razjašnjenja detalja šta se desilo. Detektivi se moraju uzdržati od davanja mišljenja ili sugestija, bez obzira što smatraju da bi to moglo biti od pomoći. Pitanja se postavljaju jedno po jedno. Oni ne daju savete o tome kako je pripovedač trebalo da postupi. Nemojte se smejati. Ne znate kako to može biti doživljeno.

Pripovedač nakon što čuje pitanje pokušava da odgovori što potpunije i koliko je moguće iskreno. Pripovedač ima priliku da pita detektive zašto su postavili baš ta pitanja. Sudije ukazuju detektivima na bilo koji primer osuđujućih pitanja, posebno kada su uočili da postoji bolji način da reaguju na situaciju od načina na koji je to već učinjeno. Primeri takvih pitanja su ona koja počinju sa „**Da li ste zaista veruješ da...?**“, „**Zar nisi pomislio da...?**“, ili „**Da li želiš reći...?**“

Sudije skreću pažnju detektivima na načine na koji njihov **ton glasa i govor tela, kao i njihove reči**, rizikuju da pripovedača odvedu u odbrambeni stav.

### 3. Izveštaj detektiva o pretpostavkama koje su čuli u opisima pripovedača (10 MINUTA)

Kada je događaj u potpunosti opisan i sva pitanja detektiva su odgovorena, razgovor prelazi u fazu lova na pretpostavke. Detektivi na osnovu onoga što je pripovedač ispričao, kao i na osnovu odgovora na njihova pitanja, iznose pretpostavke pripovedača. Ovo se radi bez osuđivanja. Detektivi nastoje samo da jasno iznesu šta misle da su pripovedačeve pretpostavke, a ne da procene da li su u pravu ili ne. Od njih se traži da iznesu ove pretpostavke provizorno, opisno i bez osuđivanja, koristeći fraze poput „**izgleda kao da...**“, „**pitam se da li je pretpostavka koju možda držiš da ....?**“, ili „**da li je moguće da pretpostavljaš da ...?**“ Oni navode jednu po jednu pretpostavku, ne daju savete i paze da se ne smeju. Sudija interveniše da bi ukazao detektivima kada misli da iznose pretpostavke sa osuđujućim tonom.

### 4. Detektivi daju alternativna tumačenja opisanih događaja (10 MINUTA)

Detektivi sada daju alternativne verzije opisanih događaja, na osnovu njihovih pokušaja da ponovo prožive priču kroz oči drugih učesnika. Ova alternativna tumačenja moraju biti uverljiva u smislu da su dosledna i da su u skladu sa činjenicama koje je opisao pripovedač. Kada je to potrebno, detektivi ukazuju na to kako se moć ili hegemonija odigravaju u različitim tumačenjima.

Sudija ističe one trenutke kada uoči psihoanalitičko nagađanje. Ovo se dešava kada detektivi počnu da uvode svoja tumačenja i opaske poput „**znaš, šta si stvarno radio**“, ili „**šta se stvarno dešavalo**“. Detektivi treba da daju tumačenja kao opise, a ne kao presude. Oni opisuju viđenja drugih uključenih u opisan događaj, ne govoreći da li su ove perspektive tačne ili ne. Oni ne daju nikakve savete.

Pripovedač sluša ova alternativna tumačenja i prepušta reč detektivima kako bi što potpunije mogli da iznesu argumente. Nakon što imamo opis kako bi situacija mogla izgledati iz perspektive drugih učesnika pripovedaču je dozvoljeno da da sve dodatne informacije koje bi dovele u sumnju ova tumačenja. Takođe, mu je dozvoljeno da traži od detektiva da detaljnije razjasne bilo šta što zbunjuje u načinu na koji su izvedene interpretacije. Ni u jednom momentu se ne očekuje da se složi sa detektivima.

#### 5. Učesnici prave iskustvenu reviziju (10 MINUTA)

Na kraju, pripovedač i detektivi navode šta su saznali i u kakvoj je to vezi sa njihovim budućim idejama. Sada detektivi mogu da daju savete koje žele. Sudije daju ukupan rezime sposobnosti učesnika da poštuju slušalaca i govornika, a takođe iznose njihovo viđenje priče.

\*Napomena: Detektivi pišu pretpostavke na moderacijske kartice koje posle raspoređujemo prema sledećim kategorijama:

1. **Paradigmatske pretpostavke** su svetonazorske pretpostavke koje se odnose na to kako vidimo svet. Njih je najteže otkriti jer su fundamentalne za način na koji živimo svoj život.
2. **Preskriptivne pretpostavke** su one koje sadrže ono što mislite da treba da se desi u određenoj situaciji.
3. **Uzročne pretpostavke** se odnose na to kako stvari funkcionišu i kako možete uticati na te procese.

I na ovo dodajemo poseban filter prepoznavanja hegemonije i moći u svim pretpostavkama, a naročito paradigmatskim. Svakako ne brinite puno oko toga pošto ćemo zajedno to razvrstavati i ja ću im objasniti ovu podelu.

The Critical Thinking Co.

Confidential Agreement

### NON-EXCLUSIVE LICENSE AGREEMENT

THIS NON-EXCLUSIVE LICENSE AGREEMENT (hereinafter referred to as the "Agreement") is made and entered into on this 13th day of Jan, 2022, by and between The Critical Thinking Co., a corporation duly organized and existing under the laws of Oregon, and with its principal place of business at 1991 Sherman Ave. Suite 200 North Bend, OR, 97459 U.S.A. ("Licensor"), and Nikola Koruga, a researcher at The Belgrade University with a principal address at Sarajevska 76, stan 17, sprat V, Beograd, 11000 Serbia ("Licensee"). Licensor and Licensee may be collectively referred to as the "Parties," or individually as the "Party."

#### WITNESSETH

WHEREAS, Licensor owns the copyright, title, trademarks and all other related rights in and to The Critical Thinking Co. products (the "Material");

WHEREAS, Licensee is engaged in researching and testing critical thinking skills;

WHEREAS, Licensee is desirous of obtaining a non-exclusive license to Material for use as a paper and pencil test or in the Licensee's software administration system for a three (3) year period beginning Jan. 13, 2022 and expiring Jan. 14, 2025;

AND WHEREAS Licensor is willing to grant such a license to Licensee in accordance with the terms of this Agreement.

NOW, THEREFORE, in consideration of the mutual covenants contained herein and other valuable consideration the receipt and sufficiency of which are hereby acknowledged, and all subject to all conditions herein contained, the Parties mutually agree as follows:

#### 1. Rights Granted.

Licensor hereby grants to Licensee, its successors and assigns, a non-exclusive right, license and privilege in Serbia (the "Territory") to:

- i) translate the material into Serbian for use in the Territory;
- i) administer 120 tests maximum via paper and pencil or via a test distribution and management system such as Moodle or Survey Monkey;
- ii) reformat or modify the Material for use in paper pencil format or in the Licensee's test distribution and management system;
- iii) publish the test results of the Material in research project reports, articles and/or papers.

#### 2. Licensor's Representations & Warranties.

Licensor represents and warrants that it owns all right, title and interest in and to the Material; that it has the full right, power and authority to enter into this Agreement and to grant the rights granted herein; and that Licensee's use of the Material in the Licensee's on-line instructional programs will not violate any rights of any kind or nature whatsoever of any third party.

Licensor retains all copyrights to the test including the copyright to the Licensee's modified version of the test. The signer of the Agreement accepts financial responsibility for any unlicensed duplication that takes place as a result of his/her dissemination of material. Licensee agrees to not make available the Material in its complete format in any research or thesis paper

where other academics may be able to reproduce the Material. Licensor reserves the right to audit the test administration system for adherence to terms of this Agreement.

### 3. Licensee's Rights and Obligations.

3.1 Materials Covered. This Agreement covers the *Cornell Critical Thinking Test Level Z* published by Licensor. A digital copy of the *Cornell Critical Thinking Test Level Z* raw data in .csv, .html, and .xml formats will be delivered electronically as well as a PDF of the test booklets, manual, and answer sheet.

3.2 Use of Materials. Licensee shall restrict access to the on-line Materials to only students and graduates enrolled in the Licensee's research program by using a password-protected or similar security method. Licensee agrees not to allow any digital files of any version of the Materials or contents included in the Materials to be made available outside the Licensee's test distribution and management system unless they are sample questions already published on Licensor's website. Licensee agrees to restrict access to test answers to authorized test administrators and technicians only. Licensee agrees not to translate the Material into any other language.

3.3 Acknowledgement of Copyright. All copyrights will remain with Licensor. Licensee agrees to acknowledge in writing and digitally all Materials that contain any Licensor content that such content is the copyrighted property of Licensor. Licensee agrees to acknowledge Licensor's copyright within Licensee's test distribution and management system and will include the following statement: "Reproduction rights for Cornell Critical Thinking Test, Level Z by Robert H. Ennis, granted by The Critical Thinking Co. | 800-458-4849 | [www.criticalthinking.com](http://www.criticalthinking.com)."

3.4 Expiration of Agreement. On or before the expiration of this Agreement, Licensee shall cease using all Licensor's Material. Licensee agrees that failure to pay the license fee outlined in section 4.1 below will trigger automatic cancellation of the contract.

## 4. Payments.

### 4.1 Payment Schedule.

Licensee agrees to pay Licensor \$286.80 on or before Jan. 31, 2022.  
All payments are to be paid in U.S. Dollars.

### 4.2 Term.

The permission begins the date of this signed Agreement and expires on Jan. 14, 2025.

## 5. General Provisions.

5.1 Agreement Binding on Legal Representatives, Successors and Assigns. This Agreement is binding on the Parties hereto and their respective legal representatives, successors and assigns.

5.2 Amendment or Alteration. No amendment, modification or other alteration of the terms and conditions of the Agreement shall be valid unless made in writing and duly executed by both Parties hereto.



5.3 Dispute Resolution. In order to facilitate an efficient and economical resolution of any disputed matter arising under this Agreement, the Parties agree to first, personally negotiate with each other in good faith, in an effort to resolve any dispute related to this Agreement that may arise between the Parties.

In the event a dispute arises, the complaining Party shall give the other Party written notice of such dispute. Within 10 days after receipt of said notice or such additional period as may be reasonably required by either Party, the Parties shall meet at a mutually acceptable time and place, and, thereafter, as often as reasonably deemed necessary, shall exchange relevant information and attempt to resolve the dispute. If the dispute cannot be resolved by negotiation within 30 days after notice, or if the Parties fail to meet within the said 10 days or agreed period of time, the dispute shall be submitted to mediation before resorting to litigation or any other dispute resolution mechanism. Submission to mediation may be made by either Party by written notification to the other Party.

A mediator shall be selected by agreement of the Parties within 5 days of notification of the need for mediation. Together with the mediator, the Parties shall agree on a mutually convenient time for the mediation. If the Parties are not able to agree on a mediator, an Oregon District Judge who coordinates mediation shall pick a mediator from his or her Approved List of Mediators. Together with the mediator selected, the Parties shall promptly designate a mutually convenient time and place for the mediation, which shall take place within 45 days after selection of the mediator. If the Parties do not agree promptly, then the mediator shall determine the time and place.

The Parties will use their best efforts to resolve such dispute by first mediating the dispute in good faith, and second, by using such other alternative dispute resolution procedures as may be selected by the Parties.

5.4 Assignment. Neither of the Parties may assign this Agreement, in whole or in part, or any of their respective rights, interests or obligations hereunder, without the prior written consent of the other Party.

5.5 Counterparts/ Execution. This Agreement may be executed in two (2) counterparts, each of which shall be deemed to be an original, and all such counterparts shall constitute but one instrument. Article headings are inserted for the sake of convenience only and shall have no legal effect.

5.6 Governing Law. This Agreement shall be governed by and construed in accordance with the laws of the State of Oregon. Any dispute arising hereunder shall be resolved in Oregon.

5.7 Language. This Agreement has been executed in the English language, and the English version of the Agreement shall prevail over any translation thereof.

5.8 Severability. The holding of any part of the Agreement to be invalid or unenforceable by a court of competent jurisdiction shall not affect any other part of the Agreement, which shall remain in full force and effect.

[REMAINDER OF PAGE LEFT INTENTIONALLY BLANK]

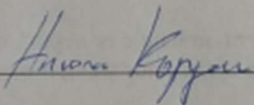
IN WITNESS WHEREOF, the Parties have caused this Agreement to be executed on the date first set forth above.

Michael Baker

Signature: \_\_\_\_\_

President  
The Critical Thinking Co.  
1991 Sherman Ave., Suite 200  
North Bend, Oregon 97459 U.S.A.  
[michaelb@criticalthinking.com](mailto:michaelb@criticalthinking.com)  
800-458-4849 x 106  
Fax: 800-458-4195

Nikola Koruga

Signature: 

Sarajevska 76  
stan 17, sprat V  
Beograd, 11000  
Serbia  
T: +381 60 0309985  
E: [koruganikola.ac@gmail.com](mailto:koruganikola.ac@gmail.com)

Doctorate Supervisor  
Faculty of Philosophy, Belgrade University, Čika Ljubina 18-20, 11000 Belgrade  
phone: +381 11 2639119

#### **PRILOG 4.** Upitnik - Prijava za učešće u istraživanju

Prijava za učešće u istraživanju

Ovo istraživanje se bavi ispitivanjem metoda koji mogu unaprediti predispozicije i veštine mišljenja, a realizuje se kroz učešće u obrazovnoj intervenciji.

Koje su još koristi od učešća u istraživanju?

Učešćem u ovom istraživanju mi pomažete u izradi doktorske disertacije. Učestovaćete u inovativno osmišljenoj obrazovnoj intervenciji koja Vam može pomoći da unapredite veštine mišljenja. Imaćete priliku da dva puta standardizovanim testom, za koji je plaćena licenca, testirate veštine mišljenja što Vam može pomoći kako u svakodnevnom tako i u poslovnom kontekstu. Na kraju istraživanja biću Vam na raspolaganju za ekspertske savetovanje u vezi sa unapređenjem veština mišljenja. Konačno dobićete paket alatki koje Vam mogu pomoći da unapredite način na koji izvodite zaključke i donosite odluke u vezi sa svakodnevnim situacijama. Za uspomenu dobićete i zahvalnicu dizajniranu od strane domaće vizuelne umetnice.

Šta podrazumeva Vaše učešće?

Prvi korak je prijavljivanje za učešće u istraživanju popunjavanjem inicijalnog upitnika kojim se prikupljaju opšti podaci o Vama i Vašem načinu mišljenja. Potom ćete uraditi test veština mišljenja. Obrazovna intervencija biće realizovana u ukupnom trajanju od 16 sati. Program će biti realizovan u hibridnom formatu 8 sati samostalnog rada na onlajn platformi (2 sata nedeljno) i 8 sati direktne nastave (2 sata nedeljno) u trajanju od 4 nedelje. Obrazovna intervencija realizuje se na Filozofskom fakultetu u Beogradu subotom u terminima od 11 i 13č, kao i nedeljom u onlajn formatu. Vaše učešće u istraživanju se završava ponovljenim testom veština mišljenja.

Šta će se dešavati sa podacima prikupljenim tokom istraživanja?

Svi podaci će se tretirati anonimno, biće obrađivani zbirno, a rezultati će biti predstavljeni isključivo na grupnom nivou. Obrazovnoj platformi koja će biti korišćena tokom istraživanja možete pristupiti imejl adresom kreiranom samo za tu priliku, a možete koristiti pseudonim za identifikaciju. Svi podaci koji nisu relevantni za istraživanje biće izbrisani i uništeni nakon realizovane obrazovne intervencije. Sve prikupljene imejl-adrese putem kojih ćemo komunicirati tokom istraživanja biće izbrisane odmah nakon završetka Vašeg učestvovanja u istraživanju. Na osnovu prikupljenih rezultata će se objavljivati publikacije u naučnim časopisima ili će biti prezentovani na naučnim skupovima. U skladu sa principima otvorene nauke, anonimizovana baza podataka biće bezbedno skladištena i dostupna drugim istraživačima, mom mentoru, komisiji za pregled disertacije.

Da biste učestvovali u istraživanju morate biti punoletni, a učestvovanje u istraživanju je dobrovoljno i od njega možete odustati u bilo kojem trenutku bez ikakvih posledica i bez

navođenja razloga. Ukoliko imate pitanja o istraživanju možete me kontaktirati na (imejl: koruganikola.ae@gmail.com).

\* Označava obavezno pitanje

0. Označavanjem odgovarajuće opcije izjavljujete da imate preko 18 godina, da ste upoznati sa svim detaljima u vezi sa Vašim učešćem u istraživanju i da ste saglasni sa učešćem u njemu. \*

Prihvatam uslove učešća u istraživanju

Pređite na sledeće pitanje

Ne želim da učestvujem u istraživanju

Opšte informacije o učesniku/ci istraživanja

Hvala na spremnosti da učestvujete u istraživanju! Naredna pitanja se odnose na opšte informacije o Vašem socio-ekonomskom statusu. Na pitanja odgovarate odabirom ponuđenih opcija. Molim Vas da budete iskreni prilikom odgovaranja na pitanja.

1. Pol: \*

Označite samo jedan odgovor.

Muški

Ženski

Ne želim da se izjasnim

Ostalo:

2. Označite kojoj starosnoj grupi pripadate: \*

Označite samo jedan odgovor.

18-24

25-45

46-65

66+

3. Trenutno živim u: \*

Označite samo jedan odgovor.

gradskom naselju

seoskom naselju

4. Koji je tip vašeg domaćinstva? \*

Označite samo jedan odgovor.



Samačko domaćinstvo

Jedan roditelj sa detetom/decom Par bez deteta/dece

Par sa detetom/decom

Višegeneracijsko domaćinstvo (živim sa roditeljima, bakom i/ili dekom)

Živim sa osobom/osobama sa kojima nisam toliko blizak Ne želim da se izjasnim

Ostalo:

5. Koji nivo obrazovanja imate već stečen? \*

Označite samo jedan odgovor.

Bez škole ili manje od 4 razreda osnovne škole

Četiri do sedam razreda osnovne škole

Osnovna škola (8 razreda)

Srednja stručna škola

Srednja četvorogodišnja škola

Viša škola

Osnovne akademske ili strukovne studije, specijalističke strukovne studije

Master, integrisane studije ili specijalističke akademske studije

Magistarske ili doktorske studije

Ne želim da se izjasnim

6. Kojoj oblasti/području obrazovanja pripada najviša škola/obuka koju ste završili? \*

Označite samo jedan odgovor.

Opšti programi i kvalifikacije

Obrazovanje

Umetnost i humanističke nauke

Društvene nauke, novinarstvo i informisanje

Poslovanje, administracija i pravo

Prirodne nauke, matematika i statistika

Informacione i komunikacione tehnologije (ICT)

Inženjering, proizvodnja i građevinarstvo

Poljoprivreda, šumarstvo, ribarstvo i veterina

Zdravstvo i socijalna zaštita

Usluge

Ne želim da se izjasnim

Ostalo:

7. Da li ste upisani na, odnosno pohađate naredni, viši nivo obrazovanja od poslednjeg završenog nivoa? \*

Označite samo jedan odgovor.

Da

Ne

8. Koji je Vaš trenutni radni status? \*

Označite samo jedan odgovor.

Zaposlen/a - puno radno vreme

Zaposlen/a - radno vreme kraće od punog

Povremeno zaposlen/a (freelance poslovi)

Nezaposlen/a

Učenik, student, lice na obuci, volonter

U starosnoj ili prevremenoj penziji

Obavljam domaće poslove

Druga neaktivna osoba

Ne želim da se izjasnim

9. Kako biste ocenili materijalni status domaćinstva u kom živite? \*

Označite samo jedan odgovor.

Natprosečan

Zadovoljavajući

Nezadovoljavajući

10. Koliko lica trenutno izdržavate? \*

Označite samo jedan odgovor.

Nijedno, ja sam izdržavano lice

Samo sebe izdržavam

Još jednu osobu pored sebe izdržavam

Još dve osobe pored sebe izdržavam

Više od dve osobe pored sebe izdržavam

11. Najviše mi odgovara da učestvujem u obrazovnoj intervenciji:

Označite samo jedan odgovor.

tokom septembra

tokom oktobra

Ostalo:

12. Kojim danima i u kom terminu bi vam odgovaralo da pohađate obrazovnu intervenciju? \*

Označite samo jedan odgovor.

Radnim danima posle 18 časova

Radnim danima do 18 časova

Vikendom prepodne

Vikendom popodne

Nemam preferencije

Ostalo:

13. Da li ste u poslednjih šest meseci: \*

Označite samo jedan odgovor.

živeli u nestandardnim zajednicama (komunama, nomadskim kolektivima i sl.)?

**Pređite na 14. pitanje**

profesionalno se bavili temom kritičkog mišljenja? **Pređite na 14. pitanje**

profesionalno ste se bavili temom stanovanja? **Pređite na 14. pitanje**

Ništa od navedenog. **Pređite na 15. pitanje**

Aktivno učesće u istraživanju

Hvala Vam na iskazanoj zainteresovanosti da učestvujete u istraživanju. S obzirom da imate iskustva u oblastima kojima se bavi ovo istraživanje želim da Vas pozovem da razmislite da se aktivno uključite u istraživanje kratkim predavanjem ili realizacijom neke od aktivnosti obrazovne intervencije.

14. Navedite na koji način biste voleli i mogli da se uključite u istraživanje i ostavite kontakt (imejl, telefon, i sl.):

Način i navike mišljenja

Pred vama je skala kojom se mere mnogobrojni aspekti mišljenja. Ovo nije test, te nema tačnih i netačnih odgovora. Molim Vas da iskreno i bez previše dvoumljenja odgovorite na sledeće tvrdnje. Neophodno je da označite stepen Vašeg slaganja sa tvrdnjama gde je 1 – uopšte se ne slažem, 2 - ne slažem se, 3 – uglavnom se ne slažem, 4 – niti se slažem niti se ne slažem, 5 – uglavnom se slažem, 6 – slažem se, 7 – u potpunosti se slažem.

15. Kada mi se predstavlja teorija, tumačenje ili zaključak, pokušavam da odlučim da li postoje dobri dokazi za to. \*

Označite samo jedan odgovor.

1      2      3      4      5      6      7

16. Kada se suočim sa situacijom u kojoj je neophodno da donesem odluku, tragam za što je više moguće informacija. \*

1      2      3      4      5      6      7

17. Trudim se da prikupim što više informacija o određenoj temi, pre nego što donesem zaključak o istoj. \*

1      2      3      4      5      6      7

19. Lako odlutam kada razmišljam o nekom konkretnom zadatku. \*

1      2      3      4      5      6      7

20. Teško mogu da se skoncentrišem kada razmišljam o problemima. \*

1      2      3      4      5      6      7

21. Često mi promaknu važne informacije, pošto razmišljam o drugim stvarima. \*

1      2      3      4      5      6      7

22. Često sanjarim kada učim nešto novo. \*

1      2      3      4      5      6      7

23. Misliti ne znači biti „fleksibilan“, već biti „u pravu“. \*

1      2      3      4      5      6      7

24. Biti otvoren za različite poglede na svet manje je važno nego što ljudi misle. \*

1      2      3      4      5      6      7

25. Kada pokušavam da izađem na kraj sa kompleksnim problemima, bolje je da odustanem, ako ne uspevam odmah da dođem do rešenja, kako ne bih uzaludno trošio vreme. \*

1      2      3      4      5      6      7

26. Imam svoje mišljenje i znam u šta verujem, tako da nije važno da se dalje zadržavam na tome. \*

1      2      3      4      5      6      7

27. Volim da pravim spisak stvari koje je potrebno da uradim, ali i misli koje mi padaju na pamet. \*

1      2      3      4      5      6      7

28. Vodim beleške kako bih organizovao svoje misli. \*

1      2      3      4      5      6      7

29. Pravim jednostavne grafikone, dijagrame ili tabele koje mi pomažu da organizujem velike količine informacija. \*

1      2      3      4      5      6      7

30. Ne odustajem od zadatka, čak i kada je veoma težak. \*

1      2      3      4      5      6      7

31. Frustracija me ne sprečava da završim ono što je neophodno završiti. \*

1      2      3      4      5      6      7

32. Poželjno je da ne pokleknem, čak i kada je teško. \*

1      2      3      4      5      6      7

33. Volim informacije koje me izazivaju da razmišljam. \*

1      2      3      4      5      6      7

34. Radujem se učenju izazovnih stvari. \*

1      2      3      4      5      6      7

35. Obavljanje teških zadataka mi je zabavno. \*

1      2      3      4      5      6      7

36. Čak i kada je teško razumeti neko štivo, uživam u radu sa informacijama koje pobuđuju moju radoznalost. \*

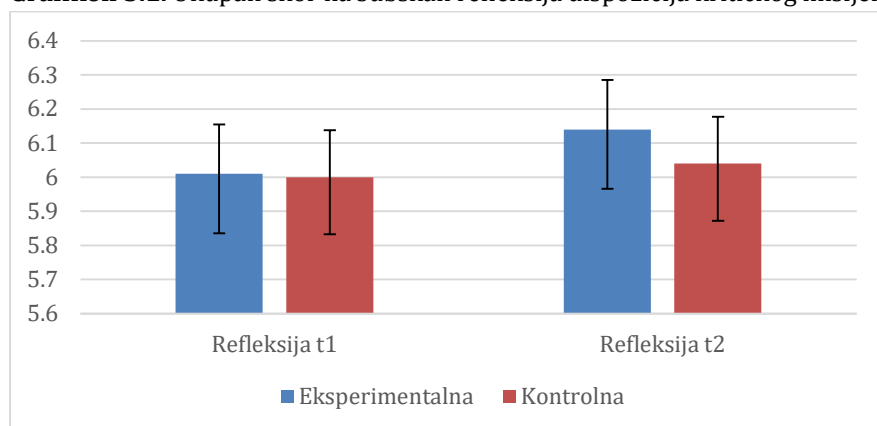
1      2      3      4      5      6      7

37. Molim Vas da ostavite podatke kako bi Vas kontaktirao za učešće u istraživanju (navedite na koji način želite da budete kontaktirani: imejl, telefonski poziv, viber, whatsapp i sl.)

## PRILOG 5. Grafikoni za deskriptivnu statistiku za nezavisne varijable

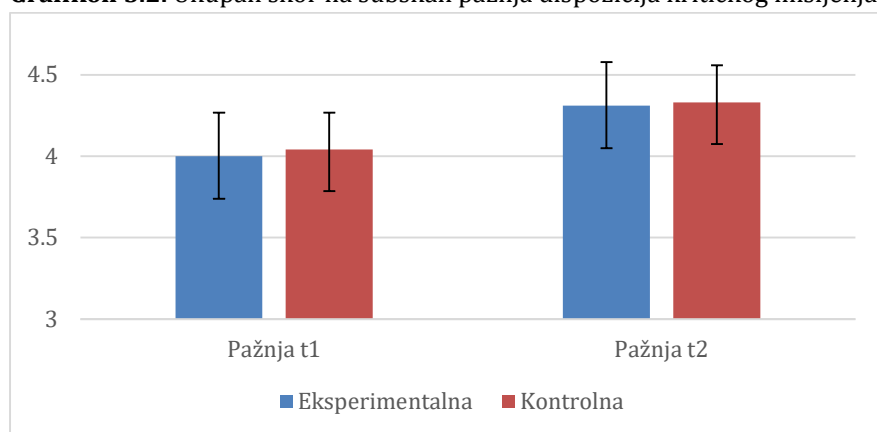
Prikazi srednjih vrednosti ukupnih skorova za subscale dispozicija kritičkog mišljenja u vremenu t1 i t2 prema grupama

**Grafikon 5.1.** Ukupan skor na subskali refleksija dispozicija kritičkog mišljenja prema grupama u vremenu t1 i t2



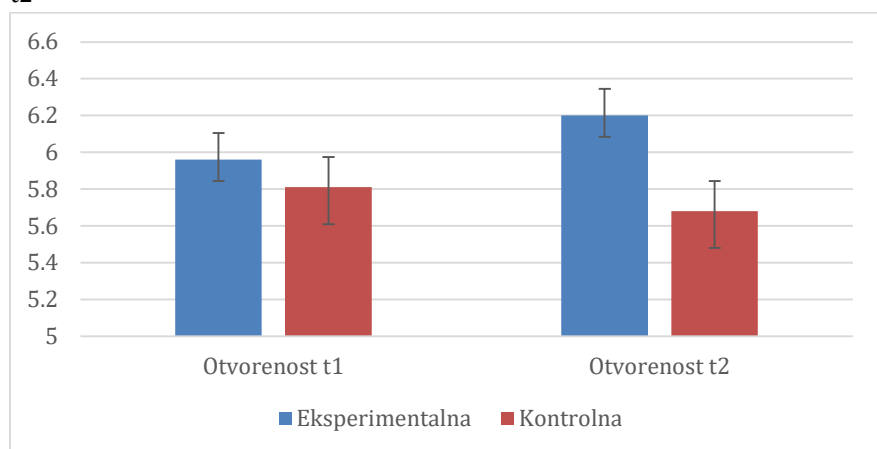
\*Rasponi za srednje vrednosti predstavljaju +/- 1 SEM.

**Grafikon 5.2.** Ukupan skor na subskali pažnja dispozicija kritičkog mišljenja prema grupama u vremenu t1 i t2



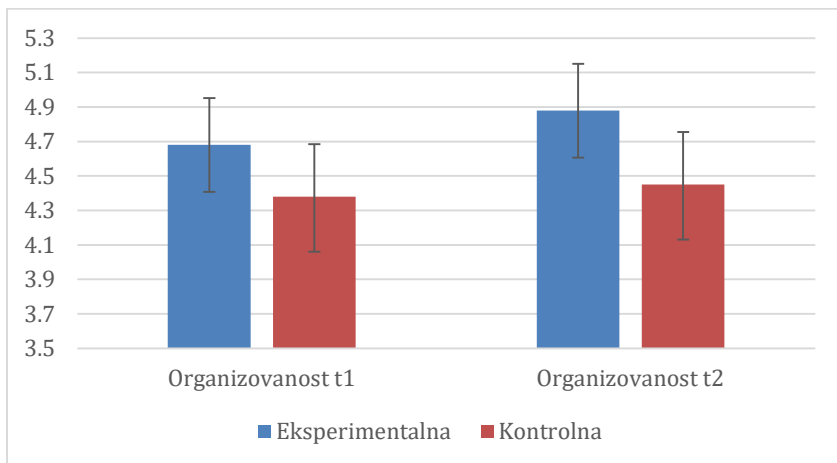
\*Rasponi za srednje vrednosti predstavljaju +/- 1 SEM.

**Grafikon 5.3.** Ukupan skor na subskali otvorenost dispozicija kritičkog mišljenja prema grupama u vremenu t1 i t2



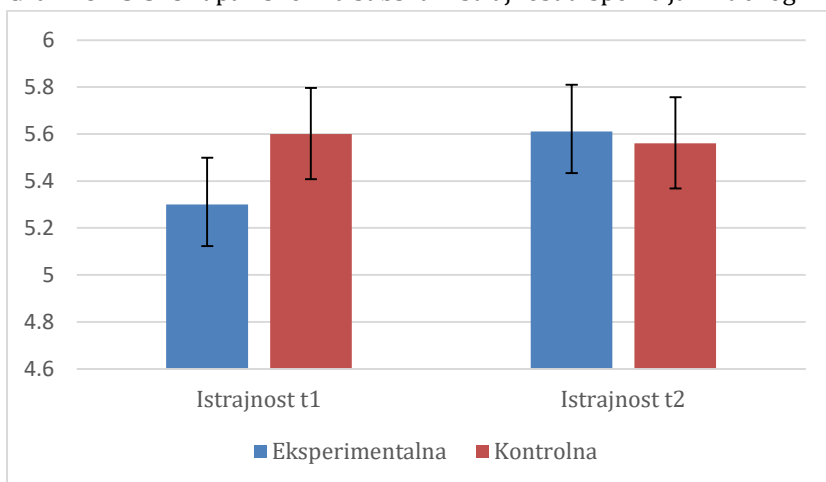
\*Rasponi za srednje vrednosti predstavljaju +/- 1 SEM.

**Grafikon 5.4.** Ukupan skor na subskali organizovanost dispozicija kritičkog mišljenja prema grupama u vremenu t1 i t2



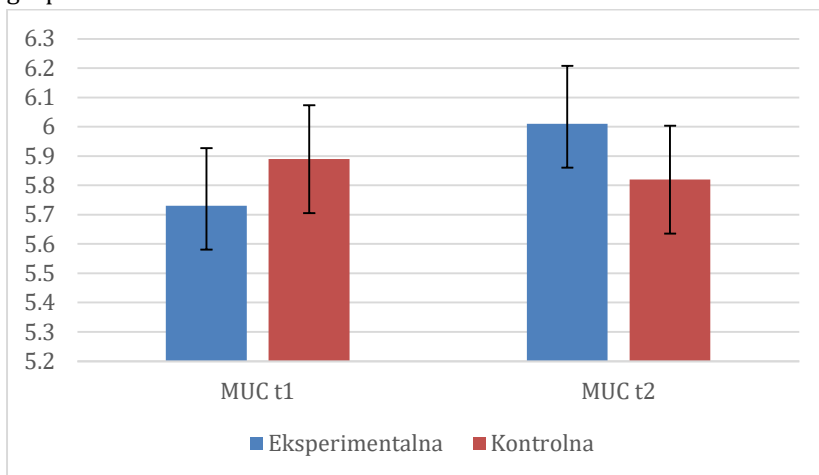
\*Rasponi za srednje vrednosti predstavljaju +/- 1 SEM.

**Grafikon 5.5.** Ukupan skor na subskali istrajnost dispozicija kritičkog mišljenja prema grupama u vremenu t1 i t2



\*Rasponi za srednje vrednosti predstavljaju +/- 1 SEM.

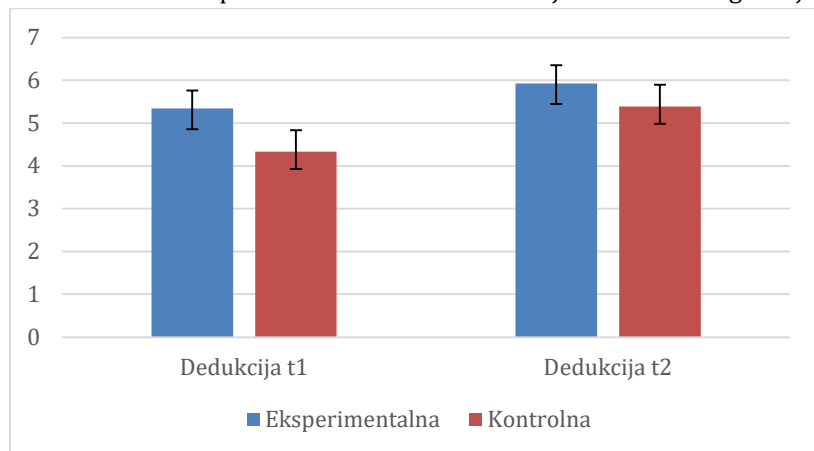
**Grafikon 5.6.** Ukupan skor na subskali motivacija za unutrašnje ciljeve dispozicija kritičkog mišljenja prema grupama u vremenu t1 i t2



\*Rasponi za srednje vrednosti predstavljaju +/- 1 SEM.

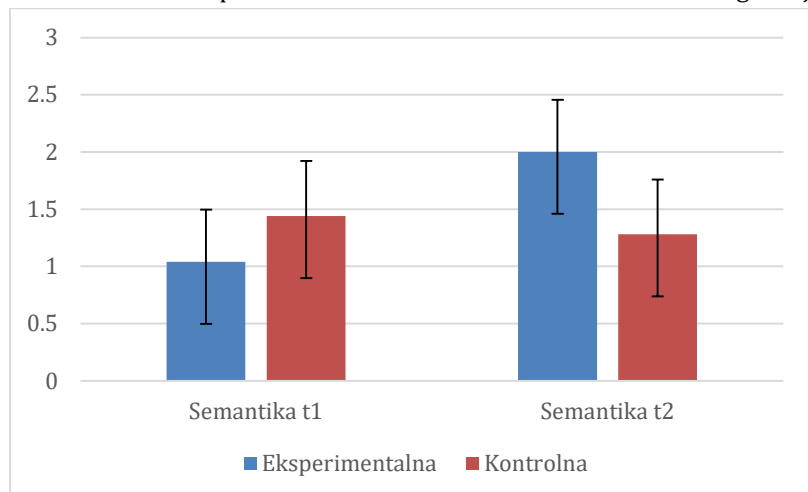
Prikazi ukupnih skorova za subtestove Kornel testa kritičkog mišljenja u vremenu t1 i t2 prema grupama

**Grafikon 5.7.** Ukupan skor na subtestu dedukcija testa kritičkog mišljenja prema grupama u vremenu t1 i t2



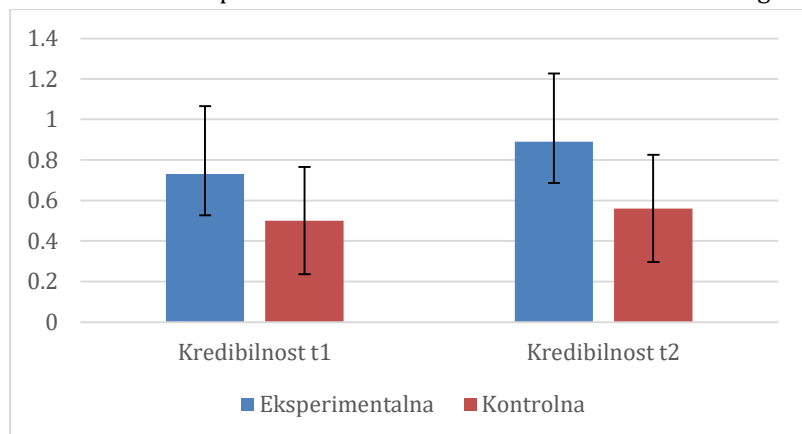
\*Rasponi za srednje vrednosti predstavljaju +/- 1 SEM.

**Grafikon 5.8.** Ukupan skor na subtestu semantika testa kritičkog mišljenja prema grupama u vremenu t1 i t2



\*Rasponi za srednje vrednosti predstavljaju +/- 1 SEM.

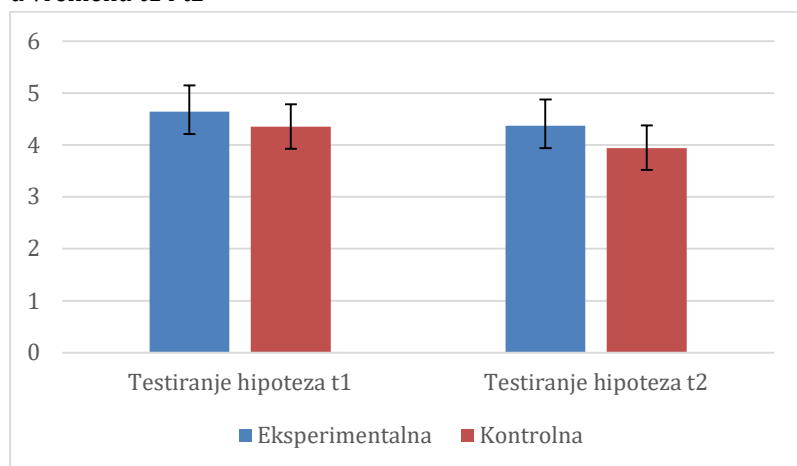
**Grafikon 5.9.** Ukupan skor na subtestu kredibilnost testa kritičkog mišljenja prema grupama u vremenu t1 i t2



\*Rasponi za srednje vrednosti predstavljaju +/- 1 SEM.

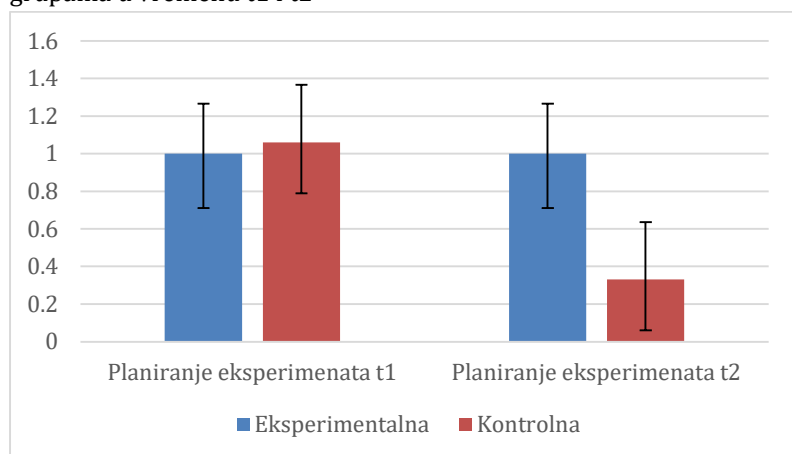


**Grafikon 5.10.** Ukupan skor na subtestu indukcija (testiranje hipoteza) testa kritičkog mišljenja prema grupama u vremenu t1 i t2



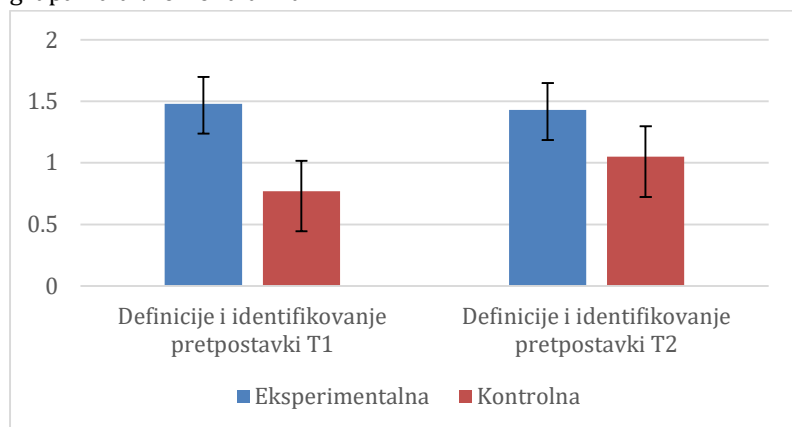
\*Rasponi za srednje vrednosti predstavljaju +/- 1 SEM.

**Grafikon 5.11.** Ukupan skor na subtestu indukcija (planiranje eksperimenata) testa kritičkog mišljenja prema grupama u vremenu t1 i t2



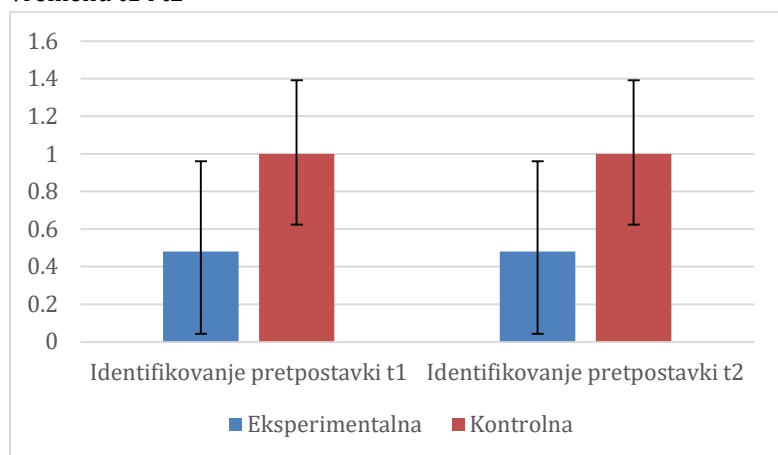
\*Rasponi za srednje vrednosti predstavljaju +/- 1 SEM.

**Grafikon 5.12.** Ukupan skor na subtestu definicije i identifikovanje pretpostavki testa kritičkog mišljenja prema grupama u vremenu t1 i t2



\*Rasponi za srednje vrednosti predstavljaju +/- 1 SEM.

**Grafikon 5.13.** Ukupan skor na subtestu identifikovanje pretpostavki testa kritičkog mišljenja prema grupama u vremenu t1 i t2



\*Rasponi za srednje vrednosti predstavljaju +/- 1 SEM.

## PRILOG 6. Interakcija zavisnih varijabli sa sociodemografskim karakteristikama

Odnosi zavisnih varijabli (kritičko mišljenje: veština i dispozicije kritičkog mišljenja) sa sociodemografskim karakteristikama uzorka pre i nakon intervencije.

Odnos sociodemografskih karakteristika uzorka i srednjih vrednosti ukupnog skora na skali dispozicija kritičkog mišljenja pre obrazovne intervencije.

**Tabela 6.1.** Interakcija pretest skora na skali DKM sa grupom i obrazovnim nivoom polaznika

	df	F	p	$\eta^2_p$
Grupa	1	0.002	0.961	$4.861 \times 10^{-5}$
Obr_Nivo	2	2.385	0.103	0.089
Grupa * Obr_Nivo	2	0.865	0.427	0.034
Residuals	49			

**Tabela 6.2.** Interakcija pretest skora na skali DKM sa grupom i pohađanjem narednog obr. nivoa

	df	F	p	$\eta^2_p$
Grupa	1	0.147	0.703	0.003
Naredni_nivo	1	0.888	0.350	0.017
Grupa * Naredni_nivo	1	0.373	0.544	0.007
Residuals	51			

**Tabela 6.3.** Interakcija pretest skora na skali DKM sa grupom i tipom domaćinstva

	df	F	p	$\eta^2_p$
Grupa	1	0.002	0.965	$4.067 \times 10^{-5}$
Tip_domaćinstva	3	2.655	0.059	0.145
Grupa * Tip_domaćinstva	3	0.274	0.844	0.017
Residuals	47			

**Tabela 6.4.** Interakcija pretest skora na skali DKM sa grupom i radnim statusom

	<b>df</b>	<b>F</b>	<b>p</b>	<b><math>\eta^2_p</math></b>
Grupa	1	0.129	0.721	0.003
Radni_status	4	0.993	0.421	0.081
Grupa * Radni_status	4	1.411	0.246	0.111
Residuals	45			

**Tabela 6.5.** Interakcija pretest skora na skali DKM sa grupom i materijalnim statusom

	<b>df</b>	<b>F</b>	<b>p</b>	<b><math>\eta^2_p</math></b>
Grupa	1	0.001	0.971	$2.718 \times 10^{-5}$
Mat_Status	2	0.279	0.758	0.011
Grupa * Mat_Status	2	0.168	0.846	0.007
Residuals	49			

**Tabela 6.6.** Interakcija pretest skora na skali DKM sa grupom i izdržanim licima

	<b>df</b>	<b>F</b>	<b>p</b>	<b><math>\eta^2_p</math></b>
Grupa	1	$7.983 \times 10^{-5}$	0.993	$1.629 \times 10^{-6}$
Izdrzavana_lica	2	2.483	0.094	0.092
Grupa * Izdrzavana_lica	2	0.149	0.862	0.006
Residuals	49			

Odnos sociodemografskih karakteristika uzorka i srednjih vrednosti ukupnog skora na skali dispozicija kritičkog mišljenja nakon obrazovne intervencije.

**Tabela 6.7.** Interakcija posttest skora na skali DKM sa grupom i obrazovnim nivoom

	<b>df</b>	<b>F</b>	<b>p</b>	<b><math>\eta^2_p</math></b>
Grupa	1	2.066	0.157	0.040
Obr_Nivo	2	2.999	0.059	0.109
Grupa * Obr_Nivo	2	0.781	0.464	0.031
Residuals	49			

**Tabela 6.8.** Interakcija posttest skora na skali DKM sa grupom i pohađanjem narednog nivoa formalnog obr.

	<b>df</b>	<b>F</b>	<b>p</b>	<b><math>\eta^2_p</math></b>
Grupa	1	0.808	0.373	0.016
Naredni_nivo	1	0.139	0.711	0.003
Grupa * Naredni_nivo	1	0.449	0.506	0.009
Residuals	51			

**Tabela 6.9.** Interakcija posttest skora na skali DKM sa grupom i tipom domaćinstva

	<b>df</b>	<b>F</b>	<b>p</b>	<b><math>\eta^2_p</math></b>
Grupa	1	2.431	0.126	0.049
Tip_domaćinstva	3	2.033	0.122	0.115
Grupa * Tip_domaćinstva	3	0.965	0.417	0.058
Residuals	47			

**Tabela 6.10.** Interakcija posttest skora na skali DKM sa grupom i radnim statusom

	<b>df</b>	<b>F</b>	<b>p</b>	<b><math>\eta^2_p</math></b>
Grupa	1	2.131	0.151	0.045
Radni_status	4	1.028	0.403	0.084
Grupa * Radni_status	4	1.090	0.373	0.088
Residuals	45			

**Tabela 6.11.** Interakcija posttest skora na skali DKM sa grupom i materijalnim statusom

	<b>df</b>	<b>F</b>	<b>p</b>	<b><math>\eta^2_p</math></b>
Grupa	1	0.729	0.397	0.015
Mat_Status	2	0.758	0.474	0.030
Grupa * Mat_Status	2	0.202	0.818	0.008
Residuals	49			

**Tabela 6.12.** Interakcija posttest skora na skali DKM sa grupom i izdržavanim licima

	<b>df</b>	<b>F</b>	<b>p</b>	<b><math>\eta^2_p</math></b>
Grupa	1	1.939	0.170	0.038
Izdržavana_lica	2	3.121	0.053	0.113
Grupa * Izdržavana_lica	2	0.344	0.711	0.014
Residuals	49			

U odnosu skora na skali dispozicija kritičkog mišljenja i sociodemografskih karakteristika potrebno je pažnju obratiti na dva granično statistički značajne rezultata za pol kada se kontroliše grupa ( $p=0.054$ ), kao i za varijablu izdržavana lica ( $p=0.053$ ). Ovde je posebno značajna varijabla pol s obzirom da ima uticaj na DKM preko grupe, ali neophodno je uzeti u obzir nejednaku zastupljenost osoba muškog i ženskog pola u uzorku. S obzirom da prethodna istraživanja nisu ukazala na interakciju pola i kritičkog mišljenja ovaj rezultat možemo pripisati karakteristici uzorka.

Odnos sociodemografskih karakteristika uzorka i ukupnog postignuća na testu kritičkog mišljenja pre obrazovne intervencije.

**Tabela 6.13.** Interakcija pretest postignuća na testu KM sa grupom i polom učesnika

	<b>df</b>	<b>F</b>	<b>p</b>	<b><math>\eta^2_p</math></b>
Grupa	1	0.500	0.482	0.009
Pol	1	0.147	0.703	0.003
Grupa * Pol	1	0.264	0.609	0.005
Residuals	56			

**Tabela 6.14.** Interakcija pretest postignuća na testu KM sa grupom i starosnoj kategoriji učesnika

	<b>df</b>	<b>F</b>	<b>p</b>	<b><math>\eta^2_p</math></b>
Grupa	1	0.879	0.353	0.018
Starost	2	1.418	0.252	0.055
Grupa * Starost	2	0.766	0.470	0.030
Residuals	49			

**Tabela 6.15.** Interakcija pretest postignuća na testu KM sa grupom i tipom domaćinstva

	<b>df</b>	<b>F</b>	<b>p</b>	<b><math>\eta^2_p</math></b>
Grupa	1	1.619	0.209	0.033
Tip_domaćinstva	3	1.058	0.376	0.063
Grupa * Tip_domaćinstva	3	1.380	0.260	0.081
Residuals	47			

**Tabela 6.16.** Interakcija pretest postignuća na testu KM sa grupom i obrazovnim nivoom

	<b>df</b>	<b>F</b>	<b>p</b>	<b><math>\eta^2_p</math></b>
Grupa	1	1.679	0.201	0.033
Obr_Nivo	2	0.688	0.507	0.027
Grupa * Obr_Nivo	2	1.191	0.313	0.046
Residuals	49			

**Tabela 6.17.** Interakcija pre test postignuća na testu KM sa grupom i pohađanjem narednog nivoa obr.

	<b>df</b>	<b>F</b>	<b>p</b>	<b><math>\eta^2_p</math></b>
Grupa	1	0.124	0.726	0.002
Naredni_nivo	1	0.883	0.352	0.017
Grupa * Naredni_nivo	1	0.908	0.345	0.017
Residuals	51			

**Tabela 6.18.** Interakcija pretest postignuća na testu KM sa grupom i materijalnim statusom

	<b>df</b>	<b>F</b>	<b>p</b>	<b><math>\eta^2_p</math></b>
Grupa	1	0.514	0.477	0.010
Mat_Status	2	1.324	0.275	0.051
Grupa * Mat_Status	2	0.034	0.967	0.001
Residuals	49			

**Tabela 6.19.** Interakcija pretest postignuća na testu KM sa grupom i izdržanim licima

	<b>df</b>	<b>F</b>	<b>p</b>	<b><math>\eta^2_p</math></b>
Grupa	1	1.782	0.188	0.035
Izdravana_lica	2	0.496	0.612	0.020
Grupa * Izdravana_lica	2	1.149	0.325	0.045
Residuals	49			

Takođe, i u slučaju interakcije skora na testu kritičkog mišljenja i radnog statusa postoji interakcija sa grupom. To može biti posledica karakteristike uzorka, s obzirom da se sličan rezultat ne pojavljuje u post test rezultatu. Svakako je potrebno uzeti u razmatranje ovu varijablu prilikom kreiranja budućih istraživanja sličnog karaktera.

Odnos sociodemografskih karakteristika uzorka i ukupnog postignuća na testu kritičkog mišljenja nakon obrazovne intervencije.

**Tabela 6.20.** Interakcija pos test postignuća na testu KM sa grupom i polom učesnika

	<b>df</b>	<b>F</b>	<b>p</b>	<b><math>\eta^2_p</math></b>
Grupa	1	0.079	0.780	0.001
Pol	1	0.079	0.780	0.001
Grupa * Pol	1	0.162	0.689	0.003
Residuals	56			

**Tabela 6.21.** Interakcija posttest postignuća na testu KM sa grupom i starošću učesnika

	<b>df</b>	<b>F</b>	<b>p</b>	<b><math>\eta^2_p</math></b>
Grupa	1	0.305	0.584	0.006
Godine	2	0.080	0.923	0.003
Grupa * Godine	2	1.410	0.254	0.054
Residuals	49			

**Tabela 6.22.** Interakcija posttest postignuća na testu KM sa grupom i obrazovnim nivoom

	<b>df</b>	<b>F</b>	<b>p</b>	<b><math>\eta^2_p</math></b>
Grupa	1	2.095	0.154	0.041
Obr_Nivo	2	0.432	0.652	0.017
Grupa * Obr_Nivo	2	0.689	0.507	0.027
Residuals	49			

**Tabela 6.23.** Interakcija posttest postignuća na testu KM sa grupom i pohađanjem narednog nivoa formalnog obr.

	<b>df</b>	<b>F</b>	<b>p</b>	<b><math>\eta^2_p</math></b>
Grupa	1	1.113	0.296	0.021
Naredni_nivo	1	2.519	0.119	0.047
Grupa * Naredni_nivo	1	0.019	0.892	3.645×10 <sup>-4</sup>
Residuals	51			

**Tabela 6.24.** Interakcija posttest postignuća na testu KM sa grupom i radnim statusom

	<b>df</b>	<b>F</b>	<b>p</b>	<b><math>\eta^2_p</math></b>
Grupa	1	3.323	0.075	0.069
Radni_status	4	0.435	0.782	0.037
Grupa * Radni_status	4	0.937	0.451	0.077
Residuals	45			

**Tabela 6.25.** Interakcija posttest postignuća na testu KM sa grupom i materijalnim statusom

	<b>df</b>	<b>F</b>	<b>p</b>	<b><math>\eta^2_p</math></b>
Grupa	1	0.764	0.386	0.015
Mat_Status	2	0.115	0.892	0.005
Grupa * Mat_Status	2	0.082	0.921	0.003
Residuals	49			

**Tabela 6.26.** Interakcija posttest postignuća na testu KM sa grupom i izdržavanim licima

	<b>df</b>	<b>F</b>	<b>p</b>	<b><math>\eta^2_p</math></b>
Grupa	1	0.466	0.498	0.009
Izdrzavana_lica	2	0.773	0.467	0.031
Grupa * Izdrzavana_lica	2	0.329	0.721	0.013
Residuals	49			

## **PRILOG 7.** Transkripti intervju

Kontrolna grupa

### **IM1**

Istraživač

Kako biste opisali intervenciju u kojoj ste učestvovali?

Ispitanik

Učili smo o stilovima raznih enterijera. Kako najbolje iskoristiti prostor u kući, u stanu...

Istraživač

Da li ste primetili da se kod Vas nešto promenilo zbog učešća u toj radionici?

Ispitanik

Pa, generalno kako da se oplemeni prostor, da dobije na značaju, lepoti, funkcionalnosti.

Istraživač

Kada ste radili test drugi put... Kakav Vam je bio utisak? Da li se nešto promenilo u odnosu na inicijalno testiranje, pre intervencije?

Ispitanik

Pa, to ne.

Istraživač

A što se tiče scenarija koje ste radili. Da li ste tu primetili neke promene? Bila su dva tipa scenarija utopijski i realistični?

Ispitanik

Pa, meni je lakše bilo sa selidbom, Ana i David. Lakši su mi bili realistični.

Istraživač

A posle? Onaj sa životinjama i Stefan koji menja posao?

Ispitanik

Lakši je bio Stefan, nego životinje. Nekako mi je bliže bilo.

Istraživač

Da li vam je bilo lakše da rešavate te scenarije pre ili posle ili niste primetili neku promenu?

Ispitanik

Pa, malo smo nešto naučili, dodali smo nešto. Kod selidbe one meni je bilo lakše posle. Ono kada se sele iz grada u selo.

### **IM2**

Istraživač

Kako bi ste opisali intervenciju u kojoj ste učestvovali?

Ispitanica

Išli smo na radionicu o dizajnu enterijera. Bilo je četiri susreta i učili smo o raznim stilovima o dizajnu enterijera.

Istraživač

Da li ste nešto primetili da se kod Vas promenilo zbog učešća u toj radionici?

Ispitanica

Nismo znali kakvi sve stilovi postoje u arhitekturi onda smo u onim videima gledali kako recimo ako je mala soba kako da dobije na širini pa ako je prostor uzak kako da se raširi koju boju zidova da koristimo kakvi podovi. Naučili smo šta je deganžman.

Istraživač



Kada ste radili onaj test drugi put da li se nešto promenilo?

Ispitanica

Pa, ne. Nekako mi u toj intervenciji, kroz te radionice nismo nikako mogli da unapredimo ta neka mišljenja koja su nam bila potrebna za taj test. Mi smo sve vreme bili fokusirani na neki dizajn, arhitekturu. A u testu se nije radilo ništa vezano za to. Možda nam je malo bilo lakše drugi put zato što smo ipak prošli kroz ta pitanja, ali ta intervencija nam apsolutno ništa nije pomogla da lakše i bolje uradimo taj test drugi put.

Istraživač

A što se tiče scenarija, da li ste u vezi sa njima primetili neku promenu? Svaki put ste radili po jedan utopijski i jedan realističan.

Ispitanica

A koji su bili utopijski, a koji realistični?

Istraživač

Realističan je bio onaj sa Anom i Davidom, koji se sele van grada. A utopijski su bili onaj sa životinjama i onaj sa onom ženom što se seli u komunu.

Ispitanica

Lakši su mi bili realistični nego utopijski.

Istraživač

A posle onaj sa životinjama i Stefan koji menja posao?

Ispitanica

Opet, taj sa Stefanom nego ona komuna, gde su ljudi živeli sa životinjama. To nam je bliže bilo.

Istraživač

Da li vam je bilo lakše da rešavate te scenarije pre ili posle intervencije?

Ispitanica

Pa, ja nisam videla neku promenu. Bilo mi je isto i sa prvim scenarijima i sa drugima.

### **IM13**

Istraživač

Da li uočavaš neku promenu nakon obrazovne intervencije?

Ispitanica

Promena u kom smislu?

Istraživač

U svakom smislu, bilo kakve promene koje si kod sebe primetila.

Ispitanica

Aha, bilo kakva promena. Šta to se tiče radionica koje smo imali u majdanu ja sam baš sam, baš sam onako zadovoljna pristupom tim mladim ljudima koji su moderirali naše radionice. Potpuno su u suštini i u priči našoj andragoškoj. Ovaj, i komunikativni su, njima sam pod broj jedan oduševljena. Oduševljena sam i ljudima koji su se odazvali da učestvuju u istraživanju i kursu. Raznolikih interesovanja, različitih uzrasta... Ovaj dosta šareni, ne mogu da napravim, ne mogu da ih profilisem u nekakvog prosečnog ovaj kandidata istraživanja i to je dalo neku posebnu notu, ta neka različita iskustva i nekakva njihova ovaj i volja i želja i entuzijazam da stvarno učestvuju znači to nije bilo ovaj nije se osetio nikakav pritisak i moranje apsolutno ni u jednom trenutku. Znači, u tom smislu, znači te obrazovne intervencije, i sve što, kako su bile osmišljene kako su bile realizovane sam stvarno onako veoma veoma zadovoljna. To je znači neka moja ocena obrazovnih intervencija i tog kursa. Mudl je mislim platforma takva kakva

jeste, njom i nešto nisam ovaj oduševljena. Lepo ste složili jedinice i teme, ali ona po meni, znači nedostaje tog ono ljudskog kontakta i to je meni onako jedna beživotna i mrtva platforma koja nikako ne može da podstakne i motiviše da ne znam šta se tu dešava. Da prosto izazove reakciju i učestvovanje i nekakav motiv samo po sebi ovaj u učenju i u bilo čemu, znači to je neko moje mišljenje imam iskustva sa Mudl platformom i da ne znam šta da radiš ako ne postoji ljudski kontakt ako ne postoji znači grupa koja se negde vidi, lične konsultacije sa profesorom, šta god, veoma je, veoma je onako mrtva. Eto to je neko moje iskustvo. Interakcija je baš ograničena, to je što se platforme tiče. I sad ovo treće promene u ponašanju ovaj ja ne mogla da kažem da sam se ja nešto ovaj pomerila u tom nekom svom logičko analitičkom razmišljanju ili bilo čemu. Mislim da ili logičko analitički razmišljaš ili ne, znači to je neki moj stav ne znam koliko je u teoriji potvrđen. E, sad ovaj da ne znam šta da radiš ti taj neki svoj osnovni tip i profil slabo možeš da pomeriš ako ti znači smešten u nekakav tip razmišljanja, mišljenje, ili ne znam ni ja čega dalje. Znači tu nisam osetila ovaj nikakve ono promene. Ja sam i dalje logično analitična koliko sam i bila i ranije i pre ovo kursa. Ali sam negde ono osetila promene u tom nekakvom motivu da više radim i saradujem sa ljudima i da su ove situacije i te obrazovne intervencije nešto mi je onako potrebno bar jednom nedeljno šta god da je tema.

Istraživač

Znači neki taj kontekstu, grupa...

Ispitanica

Jeste taj kontekst, grupa koja nešto uči, radi, rešava nešto, prosto se angažuje. Znači nije to samo priča timskog rada to je malo jedan onako širi kontekst, obrazovni kontekst koji mi je onako jako prijao i negde sam ono prepoznala da mi je jako potrebno u kontinuitetu šta god da je tema.

Eto to.

Istraživač

A da li si primetila neke promene kod ovih testova pre i posle...Kako procenjuješ svoj uspeh?

Ispitanica

Mislim, mislim da sam bolje uradila posle.

Istraživač

A šta misliš da je na to uticalo?

Ispitanica

Mislim da sam pazi i jedan i drugi sam radila ovaj nisam bila baš nešto preterano koncentrisana imala sam raznorazne ometajuće faktore i bilo je stvarno hajde da to odradim. Znači ne mogu da kažem da sam ono sela i potpuno se tome posvetila, 100% posvetila sa dužnom pažnjom koju to zahteva. Prvi put je to bilo ovaj znači taj kontekst dok sam radila ovaj test je bio daleko lošiji nego ovaj drugi put. Zato mislim da sam eventualno drugi put uradila bolje, zbog toga.

Istraživač

A one scenarije ako se sećaš što smo radili na početku i na kraju? Koji su ti nekako prijemčljiviji realistični ili nerealističniji? Da li si tu primetila da ima nekih promena kad si ih drugi put radila, na kraju intervencije? (Podsećanje na sadržaj scenarija)...

Ispitanica

Dakle, onaj grad distopijski sa životinjama... ali pazi koje je pitanje, ova dva scenarija pre su bila realističnija je li tako?

Istraživač

Bio uvek jedan realističniji u odnosu na drugi.

Ispitanica

Dobro Beočinska šuma je realističnija u odnosu na odlazak u komunu. I vukovi koju su manje realističniji u odnosu na Stefana koji ide u Novi Sad menja posao i prosto ono važe šta mu je bolje šta mu je gore. Sad pitanje je...

Istraživač

Koji od tih scenarija su ti nekako više legli i da li si primetila neku promenu u odnosu na prvi put i drugi put kad si ih radila?

Ispitanica

Prijemčljiviji su mi bili ovi realističniji. Znači ovaj ne znam da li je to to... Sigurno ima veze i sa tim i koliko sam maštovita to ima veze i sa maštom naravno. Da li nam mašta i ta neka imaginarna misao se godinama ovaj opada? Šta kažu najnovija istraživanja?

Istraživač (odgovara na digresiju).

Nisu se istraživanja puno time bavila...

Ispitanica

Onda sam ti znači i odgovorila. Prijemčljiviji su mi realističniji scenariji i nekako su mi bili ovaj prijemčljiviji ovi prvi s početka nego oni drugi kasnije. Ne znam zašto prosto je to tako. Znači ona Beočinska šuma sa devojčicom koju sele iz grada da bi imala srećno detinjstvo, i tako dalje... To mi je baš bilo onako nekako i bliska tema po raznim osnovama. Znači ovi prvi su mi bili lakši i realističniji.

## **IM20**

Istraživač

Kako biste opisali obrazovnu intervenciju kroz koju smo prošli?

Ispitanica

Pa meni je bila jako zanimljivo prvo zato što su ovaj teme ajde da kažem bile zanimljive. Domaći zadaci su bili malo neobične i nesvakidašnji. Ali u svakom slučaju meni je bilo baš inspirativno, ovaj lepo smo razgovarali razmenjivali ovaj mišljenja i ideje. Da razmišljam o tome šta smo recimo dobili za domaći, pre toga da slušam, posmatram, da ovaj se posvetim, da kažem nekom misaonom, da uložim neki misaoni napor, jel. Ovaj tako da u principu meni je bilo OK jako zanimljivo.

Istraživač

Sad kada razmišljate o tome šta se sa vama desilo. Šta se promenilo, šta je uticalo na tu promenu?

Ispitanica

Ja, ne znam iskreno, ali ono što sam primetila kad sam radila ovaj drugi test da mi je bilo nekako više stalo. A zašto, ne znam, da li zato što kao ono je bio početak, a sada hoću da bude bolje. Haha (smeh). Ovaj isto tako mislim da sam nekako bila ne mogu reći posvećenija. Čak mislim da sam ovaj test duže radila ako bi se uporedio sa onim, ne zato što sam prvi put bila nezainteresovana oba puta sam bila ovaj jako zainteresovan. Znači nisam to radila ono što se kaže pro forme, ali nekako ovaj put, drugi put mi je bilo zanimljivije da radim taj test. Zašto, ne znam. Eto, ovaj da prvi put sam bila, nisam znala šta me očekuje.

Istraživač

Da li ste primetili još neke promene? U smislu promene pogleda na svet, sticanja znanja i sl.

Ispitanica

Pa, šta ja znam. U kom smislu neko znanje?

Istraživač

Pa nešto ste novo saznali, pa to nešto može da se negde upotrebi.

Ispitanica

U principu nisam, ne znam sad da sam, uočila neki napredak. Ja se svaki dan trudim da nešto novo saznam, da naučim i da čujem. Ono što primetim kada čitam komentare u recimo, na određene vesti onda u stvari shvatam koliko ljudi ne misle dobro, razmišljam zašto se ti ljudi uopšte javljaju. Razmišljam, izneti mišljenje sad ga olako ljudi iznose i tako ga izlupetaju da je to ono.

Istraživač

Kakav je vaš utisak kada ste ponovo radili test? Kako procenjujete Vaš uspeh na testu?

Ispitanica

Meni je bilo isto, samo što mi je drugi put bio interesantniji za rad, iako se stvarno ne sećam nijednog svog odgovora od prethodnog puta.

Istraživač

Prošlo je puno vremena.

Ispitanica

I to, nego što kada sam radila onaj prvi test nisam znala da ću ga ponovo raditi, pa nisam ni obraćala pažnju. Čak i onaj prvi test, čekaj da li je to bio prvi, radili smo dva. Bila je kao skala, ono ocenjuješ tvrdnje neke. Čak se ni to isto, sada razmišljam možda sam se osećala taj dan drugačije, pa sam možda stavila nešto. Mislim eto, razmišljala sam i o tome. Pošto ti odgovori, bilo je dosta opcija. A bilo je uopšte se ne slažem ili delimično se slažem... nekad je to negde tu.

Ispitanica

Ja sam čitala besomučno pitanju, kao daj da vidim da li sam dobro razumela.

Istraživač

A kad razmišljate o onim scenarijima koje smo radili na prvom i na poslednjem susretu? Da li tu uočavate neku kao razliku?... (Intervju je prekinut zbog telefonskog poziva).

### **IM33**

Istraživač

Možeš li mi opisati u čemu si to učestvovala? Kako bi ti nekome opisala tu obrazovnu intervenciju u kojoj se učestvovala?

Ispitanica

Opisala bih kao radionice koje su onako, pa mogla bih da kažem ne samo za početnike, nego za ljude koji se možda nisu više bavili temom dizajna, unutrašnjeg dizajna i nikako već mogu da ga nazovem. I da mi je to pružilo stvarno dosta informacija o kojima verovatno ne bi ni znala, znači morao bi da postoji određeni razlog kad bi ušla u to da na primer istražujem na tu temu ali ovaj. Pomoglo mi je na primer i da neke stvari utvrdim da sam ja u pravu, da sam ja mislila nešto ovo, da se to nešto poklopilo ili nije... Znači značilo mi je za poređenja mog znanja od pre, u stvari to čak nije bilo ni znanje, nego više ono što ja lično mislim da bi po mojim iskustvu bilo najbolje rešenje. I meni je to značilo, pošto ja stvarno uopšte nisam to čitala, niti imala neka posebna interesovanja na tu temu.

Istraživač

Što se tiče neke promene, sad si već otvorila tu temu, šta misliš da se promenilo kod tebe ako se nešto menjalo tokom i posle tog kursa?

Ispitanica

Pa, mislim svakako se promenilo to da sam jednostavno shvatila da sve ono što mislimo da znam ako malo dublje istražimo videćemo i druge opcije. Kako jednostavno, bez obzira na to da li ti nešto zanima ili ne... Dobijanjem tih informacija širiš, dobiješ različite perspektive. Koje su mi u svakom slučaju, na primer dosta mi je značilo kod ljudi sa kojima sam bila, na primer, na toj radioni gledajući ljude spolja i prosto upoređujući šta je njima u stvari u kući, jer ipak je to nešto lično, svi sredimo našu sobu onako kako se mi najbolje osećamo. I onda su oni u stvari tebi (nejasno) delili veoma lične stvari, vezano čak i za mačku za običnu mačku koja treba ne znam. Pazi biće i ljudi i sa kojima žive i tako dalje i tako dalje. Tako da bez obzira što je to bilo tako neki informativni površini na početku ne toliko kao da je lično a u stvari svi mi dali najviše opise naših soba koje otprilike mislim kome daš. A znači mnogo, ja dosta informacija o toj osobi... Eto ne znam da li sam baš odgovorila.

Istraživač

Što se tiče testova? Kakav si ti imala utisak kad si taj test radila drugi put, jesi li primetila tu neku promenu?

Ispitanica

Pa, nisam osetila veliku promenu samo zato što sam nekako osetila i prvi put i drugi put mi je bilo podjednako i teško i lako i teško. Ono što sam primetila je da su mi možda neka pitanja bila viša u fokusu, nego prvi put. Znači da se to promenilo. Promenio mi se fokus na pitanja u smislu, na pitanja zbog kojih sam izgubila više vremena. Znači, za neka sam gubila u prvom rešavanju, neka pitanja su mi bila teška, a u drugom potpuno neka druga pitanja, u njih sam nekako bila nesigurna. Iako sam mislila, nisam imala osećaj da sam bila bolja ili da sam bila gora, jedino što sam imala osećaj da sam i prvi put i drugi put uložila energije, truda... Mislim da mi je mozak bio na sličnom nivou. Znaš to jednostavno su se ti trenuci poklopili. Ali opet moram da priznam bilo mi je lakše, što ti je logično. Ali ne da ja kažem sada mi je trebalo tri, a sada ću uraditi za sat i po. Ne meni se poklopilo.

Istraživač

A, kod onih scenarija koji su ti nekako više legli oni realistični ili oni manje realistični?

Ispitanica

Oni realistični, oni manje realistični su mi pravili veliki... Jer nisam mogla da isključim neko svoje znanje i predznanje nisam mogla da ga isključim jednostavno ne možeš, baš mi je to, to mi je bilo jako teško da ne obraćam pažnju na to šta voda i šta hlor, a da obratim pažnju na čist neki... znači to mi je to mi je od početka pravilo problem oko tih nekih pitanja koja su mi bila, gde mi se čini da sam bila sigurna u stručnom smislu, a u stvari sam, u stvari je to bio problem da sam ja stavljala u fokus one elemente pitanja koji nisu bili važni. A oni koji su bili bi trebali da budu nešto, e to mi je bilo teško.

Istraživač

A što se tiče tih scenarija, ako se sećaš Ane i Davida i posle Stefana, kao i životinja i one devojke što odlazi u onu komunu. Jesi li tu primetila isto neku razliku kad si radila ta prva dva i posle druga dva na poslednjem susretu?

Ispitanica

Pa tu na primer nisam, jer su poprilično bili realni mislim oba su mi bila potpuno realna i nisam osjećala... Znači kod prvog i kod drugog sam potpuno bila nekako uključena. Otkud znam ne mogu za njih stvarno da napravim neku razliku.

### IM39

Istraživač

Prvo pitanje je kako biste opisali obrazovnu intervenciju, kroz koju ste prošli?

Ispitanica

I meni je, meni je jako prijalo ovaj zato što nekako imam malo drugačije tumačenje svega toga. Znam šta si otprilike radio sa nama, otprilike. Mogla sam da imam neki nagoveštaj. Jako mi je bilo izazovno u trenucima kada sam radila tekstove koliko sam se zapravo naprezala da odgovorim na određeno pitanje koliko sam shvatila koliko u mojim dnevnim aktivnostima koje obavljam uopšte to ne radim na tom nivou i onda mi je sa te strane to užasno prijalo. S druge strane mislim da su teme bile poprilično interesantne ja nisam uopšte do sada razmišljala niti o uređenju prostora nije o bilo čemu sad sam recimo dosta ovaj dosta korisnih saveta imala iz svega toga.

Ispitanica

A šta pretpostavljaš da smo radili?

Ispitanica

A pretpostavljam da si ti zapravo hteo da dođeš do nekog zaključka na koji način ljudi stiču neke vrste pretpostavki o jako velikom broju informacija koje mogu da dobiju. I kako uopšte dolazi do formiranja našeg mišljenja o bilo čemu.

Istraživač

I kako misliš da je ta intervencija to vama, da kažem, oblikovan?

Ispitanica

Pa, oblikovala nas je možda za više da iskristališemo to neko suštinsko mišljenje a da sve pretpostavke koje mogu da se, da postoje o nekoj određenoj temi odbace sa strane, ako sam dobro objasnila. Koliko je zapravo bitno da se držimo jedne, jednog mišljenja, a koliko sa druge strane može da se dogodi da lako možemo da nam se dogodi da skliznemo sa toga i da dođemo do potpuno neke druge pretpostavke o nečemu.

Istraživač

Sad kada razmišljaš o tome šta se sa vama desilo. Šta se promenilo i zbog čega? Šta se kod tebe promenilo? Jesi li primetila neku promenu?

Ispitanica

Pa konkretno da sam je osvestila ne. Znanje se desilo to sam i malopre rekla. Dobila sam neka nova znanja po pitanju uređenja prostora pa sam možda počela sada više da razmišljam o bojama u prostoru. Mislim nije da mi nije bilo bitno to i ranije, ali nekako sad sam možda više počela da razmišljam šta se nalazi iza toga, koja pozadina je svega toga. To je što se tiče toga. Suštinski meni je negde bilo bitno pošto se bavim edukacijama i treninzima. Kako da ja dođem još do nekih dodatnih alata, pošto kad izađeš ispred velikog broja odraslih osoba. Kako ti njih da ubediš, mislim da ubediš, ne moraš da ih ubeđuješ, ali kako da ti time što ti njima predaješ nešto, podučavaš ih nečemu zaista to suštinski uradiš a to ćeš uraditi samo ako im promeniš mišljenje o nekoj temi. E sad kako ću ja to da uradim negde kroz to sve i kroz celu ovu negde intervenciju sam jako puno o tome razmišljala jer mislim da jako izazovno promeniti jednoj odrasloj osobi mišljenje o nečemu jer prosto to je osoba koja je negde već zrela. Mislim da ne pričam sad neke stvari koje svi znamo. Tako da to mi je to negde bilo, ovaj poprilično izazovno.

Istraživač

Da li si mogla neku tu metodu da uhvatiš da to radi. Mislim da si to osetila ili to što kažeš osvestila.

Ispitanica

Mislim da ne još uvek.

Istraživač

Kakav ti je utisak kada si ponovo radila test da li napredovala ili nazadovale ili nije bilo promene?

Ispitanica

Ja se sećam pitanja. Tačno znam sa kojim tvrdnjama počinje, a sa kojim se završava. Stavljanje hlora u vodu su bile prve tvrdnje, a završetak je nešto sa nekim... Kažnjavanjem dece u manjim sredinama, a u međuvremenu su bili pačići.

Ispitanica

I šta je, šta je sad sam se setila, tabela sa brojevima. Postoji samo na jednoj strani. E, to je možda, meni je to na primer falilo na sledećoj strani da mogu da gledam da imam info. To mi je trebalo, čisto zbog te statistike neke.

Istraživač

A šta ti misliš jesi li bolje uradila ili lošije ili isto?

Ispitanica

Ne znam, iskreno ne znam. Drugačiji mi je bio osećaj kada sam radila prvi put nisam se toliko, nisam toliko obraćala pažnju na informacije u smislu šta se sve tu nalazi koliko je to kitnjasto.

Ispitanica

A drugi put kad sam radila sam sigurno više vremena posvetila i više sam puta se vraćala da da iznova i iznova pročitam tvrdnju da bih je razumela i onda sam onako imala mnogo više dvoumljenja nego prvi put i to je to.

Istraživač

A kad razmišljate o onim scenarijima koje smo radili na prvom i na poslednjem susretu? Da li si tu uočila neke promene? Koji su ti bili lakši realistični ili utopijski?

Ispitanica

Sad pokušavam da vratim film.

Ispitanica

Sećam se onog od prošle nedelje. To mi je najsvežije, ono prošlog puta kad smo radili. Ja se sećam slike, bila je, bila je...

Istraživač (podseća ispitanicu sadržaja scenarija)

Ispitanica

Aha, sećam se. Ali definitivno mi je najsvežije ono sa Ikeinim katalozima i ono sa vukovima. Jeste baš onako ogromna dilema, taj tekst koji je bio prošle subote, baš sam pričala sa drugaricom o tome koje ima kuće, koje je uzela iz azila iz Valjeva koje je tamo živelo slobodno i sad ona je upala onako u poprilično veliku dilemu da li ona njemu pružila sve što je ono moglo da ima, čak iako je u azilu, da ima u smislu prostora, bez obzira što ga ona izvodi svaki dan na livadu, pa pošto se bavi planinarenjem vodi ga i na planinu sa sobom i svašta nešto baš je velika dilema. A tek ovo, da li dovesti neku divlju životinju u grad.

Istraživač

Šta bi promenila ili šta misliš da ti je nedostajalo da bi ovaj test uradila bolje.

Ispitanica

Pa možda više nekih dodatnih smernice u smislu danas radimo ovo zato što... Primera radi

## IM47

Istraživač

Ovako, znači prvo pitanje je kako biste opisali obrazovnu intervenciju u kojoj ste učestvovali?

Ispitanica

Bilo je interesantno, korisno, bilo je stvari koje mogu praktično da se primene pre svega uređenje enterijera to su neke stvari možda koje ja nisam znala a koje kroz taj proces, kroz te četiri radionice sam dobila. Možda nisam sve zapamtila što je bilo tamo, ali opet imam izvore na koje mogu da se nadovežem. Prosto, i da kasnije, kada mi to bude bilo potrebno, ovaj koristim te neki informacije. Prosto to je... Takođe, sam bila iznenađena pošto, kad sam možda ranije razmišljala o uređenju enterijera nisam imala uvid u sve to šta može tu da se zapravo... Koje su sve to stavke koje se gledaju na primjer od osvetljenja kako to sve utiče i na prostor, boje, materijali tekstura. Šta sve to dizajneri rade.

Istraživač

A da li ste primetili neku promenu kod sebe?

Ispitanica

Promena je bila nakon tih radionica, znači nakon i onda bi posle nekog možda, nekog vremena, videla sam da je zapravo efekat bio slabiji, ali sam videla dobru promenu u smislu da sam se malo drugačije osećala tu je bila jedna grupa svi smo bili različiti svako je imao nešto različito da kaže, a opet se to negde sa... Našim ličnim iskustvom koliko mi imamo informacija, nekih predstava pojmova o nečemu, koliko je to prosto razvijeno i onda je svakako bilo korisno.

Istraživač

U kojim aspektima ste primetili da se nešto promenilo?

Ispitanica

Da budem koncizna, ta situacija vezano za enterijer nisam nešto recimo znala, nisam imala dovoljno informacija o tome. Tako da sam videla da treba možda nešto više da pročitam, ali sa druge strane sam pomislila za svoje neke privatne stvari. Da vidim da se malo više uklopi možda. Da su neke stvari možda za neki deo možda bilo malo površniji ili kao nešto do otaljam. Nešto da brzo pređem, pa možda ako sam preko nekih stvari tako brzo prelazila onda nisu mogli biti ni dobri rezultati. Trebalo mi je više pažnje posvetiti baš kao što se pažnja tražila na toj intervenciji, gde se tražila i pripremam, da mi pročitamo, da razmislimo, da povežemo sa drugim iskustvom i da to iznesemo i sa drugima to koristimo.

Istraživač

Kako procenjujete rešavanje testa prvi i drugi put?

Ispitanica

To je jako interesantno, test je odličan. Ja sam zapravo rekla kada sam videla test ovo je odlično, ali ja ne... Ja imam sada ovde neki problem. I sada ja kod nekih pitanja stojim, i zapravo kod nekih pitanja sam se razmišljala, nisam bila sigurna. Pa dobro, bila je ta intervencija, kada je prošlo, i sad opet kad sam drugi put rešavala bilo mi je lakše, jer mi je bilo poznato, oko nekih pitanja sam razmišljala. Opet, kada sam ja to sve završila, opet nisam bila sigurna kad sam ja to sve završila, možda je meni trebalo više vremena, a ja sam bila kao da se uklopim u to vreme koje je bilo, jer kao... To je možda bio pogrešan pristup, jer sam ja bila opterećena da za to vreme baš što brže, brže, brže, a možda je trebalo da pustim, da ono pitanje, da nemam dilemu. Nego ja imam dilemu, i onda gledam vreme, tako da u suštini, na kraju testa su bila neka pitanja koja su me zbunila, a nisu me zbunila prvi put. Drugačije sam gledala na kraju, možda onih poslednjih od 45-52. Tu sam videla da sam prvi put brže i jasnije odgovorila, a drugi put mi je



već bilo, ček da li je to... Imala sam tu dilemu neku. I na kraju to mi je postalo u sećanju, kao šta to bi.

Istraživač

A što se tiče scenarija? Jedan je bio realističan i jedan manje realističan, koji su Vam više prijali?

Ispitanica

Pa, prvi realističan je iz realnog iskustva, svako može sa tim da se poveže. Ovaj drugi je već apstraktnije, već je kreativnost, već zahteva jedno razmišljanje, udublјivanje, jednu motivaciju, kao šta već imamo tamo neke životinjice, kao neki svet, a imamo i slike da mi sada to doživimo... E sada ja tu nisam baš, ja sam tu malo površnija, tu sam malo prošla brže, bez udublјivanja, ja se izvinjavam. Ja sam možda zbog nekih okolnosti životnih i svega što je u tom periodu bilo ja sam rekla, pa meni je lakše sada ovako da uradim. Svakako sam trebala malo više da se potrudim što se tiče te kreativnosti, bilo je onako šturo, jednostavno. Možda po nekom šablonu, po kom može da se to uradi. Ali, svakako mislim da bi za nijansu bila bolja, da sam se tu više udubila, da je bilo više pažnje i oko tih slika i da se više malo potrudim, a ne da bude samo tako... da kažem jednostavnije, siromašnije, prostije.

#### **IM48**

Istraživač

A kako bi ti opisala intervenciju u kojoj si učestvovala?

Ispitanica

A sada se pod intervencijom se podrazumevaju one naše vežbe, da li je tako?

Istraživač

Jeste ono što smo se viđali, čitali u međuvremenu, gledali videe.

Ispitanica

Pa, ne znam kako bih opisala. Bilo je zanimljivo. Generalno, kao ta neka tema, kao uređenja enterijera mi nije bila baš posebno bliska tako da mi je bilo puno novih stvari. Bilo mi je čak malo i korisno, ako ništa drugo malo sam se informisala o tome šta se malo sam se informisala na tu temu. Ali mi nije, ostalo mi je apsolutno nejasno čemu to služi, dakle šta je svrha. Tako da baš onako mogu samo da dam tako neki vrlo generalan utisak. Mislim to je i bila poenta da mi bude nejasno.

Istraživač

A da li si tokom i posle intervencije mislim, već si delimično i odgovorila na to pitanje, da li si primetila kod sebe neke promene? Rekla si da ti je na neki način, da kažem, bilo korisno, pošto ti je to bila nova tema. Da li si još nešto zapazila?

Ispitanica

Pa, ne ništa posebno što bih sad izdvojila.

Istraživač

A što se tiče testa kad si ga radila drugi put kakav ti je bio utisak?

Ispitanica

Sada pokušavam da se setim. Imala sam osećaj kao da mi je malo lakše kada sam ga radila drugi put. E sada ne znam da li je zaista bilo lakše ili sam imala taj osećaj, OK poznato je znam o čemu se radi.

Istraživač

Što se tiče onih scenarija, ako se sećaš, bila su uvek dva na početku i na kraju, jedan realističan, Ana i David, koji se sele i Milena koja napušta postao, odlazi u tu neku kao komunu, gde nema

svoje vlasništvo, i one životinje koje žive u gradu, pa ona devojčica želi da pripitomi vukove i Stefan koji menja postao. Da li su ti neki od tih scenarija da kažem manje ili više legli?

Ispitanica

Pa, meni su najviše legli realističniji. Konkretno kod Ane i Davida tu mi je leglo, kao i Stefan koji napušta posao, ali to mi je leglo zato što sa u HR-u, pa mi je nekako to vrlo poznata tema. Ovi ne realistični mi nisu legli uopšte. Tu mi je baš bilo onako, baš mi je bilo teško da uopšte uđem u tu priču.

#### **IM49**

Istraživač

Prvo pitanje je kako biste opisali ovu obrazovnu intervenciju, kroz koju ste prošli?

Ispitanica

Meni je bilo zanimljivo mada da me sada neko pita šta sam ja konkretno radila ne bih mogla to da definiše. Ovaj drugarici kojoj sam preporučila preporučila sam zato što mi je bilo zanimljivo i sve to, ali konkretno šta si ti nama radio ja ne znam. Valjda ćemo saznati, ali ovaj kako se zove te vežbe koje smo imali vezano za uređenje prostora i sve su to mi je bilo ono kao veoma interesantno, inspirativno mislim zato što ja to inače volim. Čak imam i neke igrice i aplikacije pa kao sređujem nešto prostor i tako da to volim to mi je bilo u tom smislu vrlo interesantno. A šta si ti konkretno sa nama radio ja to ne bih mogla da pretpostavim.

Istraživač

Sad kada razmišljate o tome šta se sa vama desilo. Šta se promenilo i zbog čega?

Ispitanica

Ja očekujem odgovor od tebe. Zato sam i pristala na ovo. Zaista ne znam, još uvek ne znam. Ne mogu da poredim onaj svoj prvi test koji sam uradila i ovaj sad mislim tako da ne znam da li je došlo uopšte do bilo kakvog pomaka ili nije. Pa, ne znam mislim, iskrena da budem mislim da nisam primetila. Mislim ja inače nisam neko ko ima predrasude i volim da čujem ono kao tuđe mišljenje i sve. To je valjda povezano i sa tim što ja radim u školi pa mislim po logici stvari ja se zaista trudim da ono kao decu koju učim nečemu uvek saslušam čujem i tako dalje. Tako da u tom smislu ne znam. Ja ne mogu da kažem da sam primetila neke promene kod sebe pre i posle. Tako da eto, to je ono iskreno, sad mogu ja da, ne znam, izvlačim iz malog mozga da li se nešto desilo ili nije, ali ono kao na prvu.

Istraživač

Da na prvu, kao primetila si nešto i kao aha to je zbog one intervencije.

Ispitanica

Ja to ne mogu da tvrdim.

Izvini nešto sam samo htela da kažem samo na kontu toga mišljenje malo je možda vulgarno (digresija).

Istraživač

Šta mislite da je test merio? Kakav je vaš utisak kada ste ponovo radili test, da li ste napredovalo ili nazadovali ili nije bilo promene? Di li vam je test bio lakši ili teži kada ste ga radili drugi put?

Ispitanica

Pa ne znam ono što si rekao šta mislimo da meri, pošto si nam rekao da da si se da je test rađen praktično za američko govorno područje ono što ja negde znam za razliku od nas ovde gde je gde inteligencija samo nešto što podrazumeva IQ, kod Amerikanaca odnosno na Zapadu postoji i emotivna inteligencija, socijalna inteligencija, tako da pretopstavljam da je to između ostalog

merilo i te neke druge aspekte. Pa, sad kakvi su parametri da li je to to ne znam ali eto meni je to prošlo kroz glavu. Ovaj ja se isto naravno ne sećam uopšte... Mislim onog momenta kad sam prvi put uradila test. Mislim da me neko pitao šta si odgovarala i na šta si odgovarala ne bih mogla tačno da kažem, a i sada sam manje-više imala isti taj, ovaj, utisak mislim da ponovim odgovor od prošlog puta naravno da nije bilo šanse mislim to... Ovaj tako da. Eto mislim, iskreno se nadam stvarno kao ono kada smo pričali u par navrata. Da nemam sada manje tačnih odgovora nego što sam ih imala prvi put. Mada, može i to da se desi, ali mislim da to zavisi od nekih ono kao drugih faktora...

Istraživač

Ali generalno utisak ti je bio... Mislim, da si ga odradila na isti ili možda čak i bolji način.

Ispitanica

Pa sad, ne znam da li sam ga uradila na bolji način, ali se recimo ja sam negde malo više posvetila pažnju u smislu da da ne kažem da sam ga prvi put radila onako što bi rekli da sam ga ostaljala, ali sam se čini mi se sad malo više udubljavala u problematiku nego prvi put.

Istraživač

A kad razmišljate onim scenarijima koje smo radili na prvom i na poslednjem susretu? Da li tu uočavate neku razliku?

Ispitanica

Pa meni je onaj kada smo radili prošle nedelje. Onaj rekla sam ti da me podseća na onaj crtani film zootopija pa mi je to onako bilo malo simpatično u smislu reagujemo na situaciju koja apsolutno nemoguća. Ovaj pa sad kao daješ neke pretpostavke koje su nekakvo u nekom balonu koji će pući ovako, zato što mislim to se ne može desiti. A ona druga tvrdnja i ono na početku što smo radili jesu ono kao realane nekako situacije međutim Milica i ja samo ono kao nešto, mada nismo međusobno se mnogo bavile ovim, prosto smo ono kao htele da čini mi se da zadrži svaka svoju autentičnost. Ali mi se čini da smo ono kao ispod puno različitih uglova ono kao sagledava sve to. Tako da eto mislim to ti je to.

Istraživač

A šta mislite šta bi ste promenili ili šta mislite da vam je nedostajalo da bi ovaj test uradili bolje. Da li nekako mislite da vam je ova intervencija pomagala... Koji aspekti intervencije su vam pomogli da test uradile bolje?

Ispitanica

Ti si bio toliko tajanstven da ne mogu da ti odgovorim na pitanje. (Smeh).

Istraživač

Niste mogle da povežete intervenciju i test.

Ispitanica

Ne, ne.

Mi nismo znali zašto neke stvari radimo ti si bio si toliko tajanstven da ono kao nismo uopšte mogle da provalimo zbog čega zašto i kako. Još onaj momenat kad si rekao postoje ne znam tri grupe jedna je kontrolna ovo ono, meni si tek tada ono kao napravio takvu papazjaniju u glavi kao jao. (Smeh)

#### **IM54**

Istraživač

E ovako, prvo pitanje je kako bi opisala obrazovnu intervenciju u kojoj si učestvovala?

Ispitanica

Pa iskreno rečeno ne znam da li sam primetila gde je bila ta intervencija. Mislila sam možda, sam očekivala da bude nešto more directly related to the ways of thinking and all that. E sad ako misliš na taj deo gde smo pričali o Interior design. To mi je stvarno bilo... Nemam pojma kakve sve to ima veze sa bilo čim. A što se tiče tih testova. Čak kada sam popunjavala drugi put test imala sam osećaj da ga radim gore nego što sam uradila prvi put, iskreno rečeno. I onda sam kao, pa dobro šta... Ono kao, pokušavala sam da mislim šta bi mi bilo usefual od toga što smo pričali i ništa mi nije bilo jasno. Kao ne mogu uopšte, baš mi je nekako, i sad sam radoznala da skapiram koja je bila ideja. A ne znam, sad ne znam, da li sad da pričamo o tim zadacima koje smo imali da pišemo te pretpostavke i sve.

Istraživač

Da, da to me isto zanima. Da li su ti bili lakši oni realistični ili nerealistični, pošto je uvek bio jedan zadatak na početku i na kraju koji je bio više tako da kažem iz života, i drugi, da kažem, neobičniji ili potpuno nerealističan, onaj sa životinjama.

Ispitanica

Pa dobro, mislim meni je taj sa životinjama bio jedini koji je bio tako van realnosti. Sad ne znam da li taj, pošto sam ja, bilo ih je 3 ili 4.

Istraživač

Četiri.

Ispitanica

...da znači bio je taj gde je ta žena htela da promeni posao i da se preseli da živi u zajednici. Da li je to bio možda... Meni se to činilo da može da se desi svakako. Mislim nije bilo baš realističko, ali je meni to isto bio nekako realistično, nije tako obična ali mogla sam zamisliti tako nešto. A to sam životinjama mi je bilo baš, ja sam i to napisala kao taj komentar sam dodala, kao... Baš me ta devojčica, ne znam čak ni koliko ima godina, zamišljala sam da je tako neka tinejdžerka, baš sam mislila otkud joj takva ideja da dovede te vukove. Čak mi je bilo teško, u stvari to mi je bilo najteže da smislim alternativno objašnjenje šta se dešava, mislim na osnovu te priče. Čak to što sam ja smislila bilo je kao da sam ja dodala neki moj detalj koji možda i nije bio deo priče, ali ja sam to tako zamislila. Tako da je to bilo teže nego one ostale priče.

Istraživač

A da li ti je to bilo lakše da rešavaš na početku ili na kraju scenarije?

Ispitanica

Misliš da smišljam pretpostavke? Teško mi je reći, jer iskreno uglavnom mi je bilo teško da ih smišljam. Uglavnom... Možda zavisi, za neke priče mi je bilo lakše nego za druge. Ali pošto je ta vučica bila na kraju ona mi je bila najteža. Ona priča, pre toga je bila. Šta ono beše?

Istraživač

Onaj Stefan koji menja posao, zato što ga ne poštuju.

Ispitanica

E, da, da... To mi je možda... Znaš kako, iskreno rečeno mislim ta dva su mi bila malo teža u smislu, a I am so done with this. Bilo mi je dosadno, evo priznajem. Ali ta priča sa vukovima mi je bila more difficult. Ali uglavnom nisam baš bila sigurna da li ja to radim kako treba. I onda zato sam bila malo zbunjena i nisam znala sad da li to što pišem ima nekakve veze, da li ti pomaže ili ne pomaže. Ali hajde, pišem šta mogu da smislim. Svakako mi nije posle bilo lakše, to sigurno mogu reći. Nije mi postalo lakše, ali pa dobro, sad kad bolje razmislim... Otprilike je bilo to isto, jedino mi ja ta poslednja bila teža. To mi je bilo baš ono out of reality.

## IM64

Istraživač

Prvo pitanje se odnosi na to kako bi ti opisala učešće u obrazovnoj intervenciji? Šta je za tebe to, u čemu si učestvovala?

Ispitanica

Pitali su me ljudi, tako da stvarno jesam govorila, da se više bavimo nekim uređenjem prostora, ali ne nešto onako preterano ozbiljno. Samo, više se oslanjamo na taj materijal koji nam date da spremimo i onda iznosimo više svoje stavove i svoje mišljenje. Sad malo me zbunilo pretposlednji put kad smo se našli, to je treći, da rekli ste ima četiri. To mi je nekako bilo dosta drugačije bio je neki vaš kolega koji je više pričao o kolonizaciji i drugim državama i onda dosta smo pričali o Aziji konkretno. To mi je vrlo bilo drugačije od ovoga ostalog što smo radili, tako da mi je malo odudaralo o te cele priče šta smo zapravo radili. Tako da ne znam mislim, u principu bilo je vrlo, vrlo zanimljivo. Jako mi se svidelo, malo me podsetilo na faks i ceo taj period. I onda mi je bilo slatko, ali ovaj da generalno bih rekla uređenje prostora u slobodnoj priči, znači ništa onako ozbiljno sa ocenjivanjem i tako to.

Istraživač

A da li si ti primetila da se nešto promenilo kod tebe zbog tog učešća na tom kursu?

Ispitanica

Iskreno da, što se samog uređenje prostora tiče tu sam krenula ozbiljnije malo da pratim šta gledam ako tako smem da kažem. Zato što sam ja inače... Pratim dosta ljudi na youtube-u koji se bave uređenjem prostora, ali opet sve su to amateri, ali zbog tog kursa sam zapravo krenula da ih slušam tačno šta pričaj, tako da što se toga tiče definitivno sam krenula više da obraćam pažnju na te stvari. A ovako, kod mene malo zbog lično, ovako zbog zdravlja i to, videla sam da sam htela da se nateram da dođem iako nisam fizički bila spremna. Ali toliko mi je bilo zanimljivo da dođem da se družim sa grupom ljudi koju pritom ne poznajem. A to nisam ja, samo moram da naglasim, ja ne volim da upoznajem nove ljude tako u grupama. Znači ako nemam nikoga svog koga već znam. Doduše Lidija je sestra, mlađa, moje koleginice tako da kao iz nekog razloga sam se osećala kao da pripadam tu. Ali eto da vrlo mi je zanimljivo kod mene što sam zapravo htela da odem da provodim vreme sa grupom ljudi koji ne poznajem to mi je vrlo interesantno bilo baš sam krenula da pričam sa tom koleginicom kako eto možda nisam toliki introvert kao što sam mislila. Ali ko zna.

Istraživač

Kod onih scenarija koje ste radili da li si tu primetila neku razliku u odnosu na prvi i drugi put?

Ispitanica

A iskreno i prvi i drugi put sam imala utisak da je bitno da ne budemo pristrasni, da ne gledamo svoje mišljenje u celoj toj situaciji pa da branimo osobu koja jel te staje na jednu stranu to jest drži jednu stranu razgovora jel te. Ali onaj deo sa pačićima me zbunio i prvi i drugi put apsolutno. Bilo je pitanja koje čak nisam ni razumela, iskreno nisam razumela šta se od mene traži, bilo je pitanja u kojima nisam imala adekvatan odgovor koji bih dala tako da nisam uvek bila sigurna šta... U svoj odgovor, da tako kažem.

Istraživač

To je test. A neke razlike u odnosu na prvi i drugi put da li si primetila? Da li ti je bilo, ne znam lakše ili teže?

Ispitanica

Definitivno mi je drugi put bilo lakše. Mislim da mi je drugi put trebalo manje vremena. Doduše ja tu moram iskreno da uračuna i to da ja sa svojom disleksijom... Hm, ako ne prvi put... Ako čitam nešto, čitam mnogo duže i mnogo pažljivije zato što mi treba više vremena da se skoncentrišem da razumem sam tekst. Jer ja se više fokusiran na to da umem da pročitam nego da ga razumem i onda mi iz tog razloga prvi put treba mnogo duže tako da mislim da vam to malo kvari, ovaj rezultate ali dobro.

Istraživač

Ne, u smislu pošto se ovaj test radio dva puta (objašnjenje procedure testiranja).

Ispitanica

Pa dobro. Mislim ja sam pročitala ono na početku testa da piše valjda 50 minuta ima da se uradi, ali kao ako vam treba više vremena biće. E sad, prvi put kad sam radila test ja sam se non-stop stresira ja sam recimo... Mnogo loše rezultate imam ako mi je vremenski ograničeno nešto, ja sam se stresirala kad će da me izbací iz testa, a non-stop sam gledala na sat koliko još ima i računala sam u glavi pošto nisam imala štopericu pored sebe naravno. Ali računala sam do kad mi je 50 minuta kada će da mi istekne 50 minuta i kad će da mi kaže, e pa ne možeš više dalje da radiš test. Mrzim to kad mi se desi za bilo šta onlajn što radim. A drugi put sam bila opušteno, jer sam znala da i kad prođe 50 minuta neće me prekinuti, nego ću moći da odradim do kraja da, to mi je vrlo bitno bilo, to što kao da li je vremenski ograničeno ili nije. Što nisam znala prvi put kad sam radila, jer ja mislim da je meni trebalo prvi put sati i po.

Istraživač

Da li misliš da je intervencije uticala na rezultat na testu?

Ispitanica

Ne znam, iskreno razmišljala sam i o tome i nisam uspela onako sama sebi da dam odgovor na to... Mislim da nije, ali mislim da ja i sada da mi date test da ga uradim da bi ga opet malo drugačije uradila. Mislim, iskreno, ja za sebe mislim da nisam toliko drugačije uradila drugi put što ne znam ni da li je dobro ili loše, ali ovaj, čini mi se onako moja neka procena da sam prilično isto uradila i prvi i drugi put, s tim što ja mislim da sam bukvalno radila prvi put test i opet da sam ga uradila da bi... Mislim, kako da kažem bukvalno istog dana da sam radila dva puta test mislim da opet ne bih uradila isto zato što stvarno neka pitanja nisam razumela, na neka pitanja nije bilo odgovora koji bi ja dala i tako to.

Istraživač

I sad samo još jedno pitanje u vezi sa onim scenarijima, ako se sećaš, Ana i David koji se sele van Beograda, devojka koja ide u komunu, pa onda ona onaj svet sa životinjama i Stefan koji menja posao. Da li si tu uočila da ti je drugi put bilo, nešto da kažem drugačije i zbog čega? I koji su ti scenariji više prija li, ovi realistični ili ovi nerealistični?

Ispitanica

Nisam sigurna kako mislite drugi put. Ja sam to radila samo jednom kad smo bili na tim intervencijama nisam radila onlajn.

Istraživač

E, pa to prvi put su bili Ane i David, a posle su bila ova druga dva...

Ispitanica

Da, to sam definitivno osetila. Mislim da smo jednom radili prvo ono, to su Ana i David, oni što hoće se presele u Surčin, jel tako nešto. Tu kod njih \_ \_ \_ stvari da nabrajam, toga se sećam jer nekako, valjda zato što imam ličnog iskustva kao života u manjem mestu, pa mislim da sam iz toga više išla kao... Polazila sam od toga da ja imam lična iskustva kao više šta da kažem, da

napišem, da nabrojim, šta god. A onaj drugi ne mogu sada da se setim šta je drugi bio kad smo radili Anu i Davida.

Istraživač

Milena koja napušta posao i odlazi u neku vrstu komune.

Ispitanica

Da, tu iskreno nisam. Sećam se, dosta mi je bilo šokantno kako sad malo imam da nabrojim za nju u odnosu na Anu i Davida. I sad možda zato što ja nemam tog iskustva, a možda i zato što mi nije toliko realna situacija. Mislim, ne znam, meni za moj život mi nije nekako primenljiva, pa mislim da sam vrlo subjektivno to gledala kao OK šta ja mislim da sam ja u toj situacija. Ja to stalno radim, ovako privatno. Ja sebe stavim u situaciju neke druge osobe i razmišljam OK ja da sam u toj situaciji šta bih morala da uzmem u obzir pre nego što donesem odluku... Znači dobre strane i loše strane i onda tu kod te devojke koja je kao odlučila da da otkaz i ode u neku zajednicu tu iskreno nisam imala toliko materijala čini mi se

Istraživač

A kod ovih životinja?

Ispitanica

Da kod životinja to mi je bio vrlo interesantan koncept, ali tu sam više imala pitanja nego što sam imala misli. Ne znam kako da kažem mislim zato što možda, zato što je izmišljena situacija pa treba mi još informacija da bih mogla da navedem, ne znam, šta bih ja volela da proverim i da drugi ljudi jednostavno uzmu u obziru u toj hipotetičkoj situaciji da taj svet postoji i sve to. A koje je četvrto, beše bilo?

Istraživač

Stefan koji menja postoji i ide u Novi Sad?

Ispitanica

Isto kod njega, opet isto to. Znači jedna tema mi je imala mnogo materijala i mnogo je zanimljiva, a druga je onako prilično manje u odnosu na to sad... Mislim ne znam to je to... Oba puta sam primetila da jedna tema mi je bliža nekako ako tako smem da kažem a druga onako nit nešto kao preterano ozbiljno da ja smatram da je ozbiljno ili da mi da je meni bitno ne nije mi... Nije mi toliko zanimljivo eto da kažem.

Istraživač

To, to misliš na Stefana u odnosno na životinje?

Ispitanica

Da, i ovamo na ovu devojku što daje otkaz i odlazi u drugu zajednicu odnosno ove gde su mi malo realni, kao povezujem se sa njima i poistovećujem se sa temom i tom situacijom.

## **IM69**

Istraživač

Kako biste opisali intervenciju koju ste pohađali?

Ispitanik

Sudeći da se radilo o mišljenju. Nisam uspeo na samom startu da pojmem kako može meni na bilo koji način da pomogne istraživanje teme enterijera, ali je jako dobro bilo što se radilo o temi koju ja nikada nisam stvarno razradio. Ja apsolutno nikakvog razumevanja nemam za to što smo radili, verovatno ste primetili na prvih par predavanja gde su drugi ljudi imali mnogo više šta da kažu, dok su kod mene to bili zaključci iz onog što čujem ili ono što mi zvuči logično. Ali mi se dopalo iz dva razloga, prvo zato što mi je stvorili interesovanje za to, gde mi se desilo

da dođem kući da pomerim biljku za dva metra ili da razmišljam zbog čega mi je pozicioniran krevet na određen način u odnosu na prozor ili sto ili u odnosu na vrata. Zašto ja kada otvaram vrata imam problem da moram da pomerim sto, kako to utiče, pa razmišljam da li je to po principu feng-šuija. Takođe, uticalo je i na. Generalno nisam veliki detaljista. I vrlo često mi promaknu stvari... Kada bih imao samo malo više pažnje i ključna reč je upravo pažnja. Mislim da mi je podiglo svest oko toga i sa nekim privatnim stvarima kao što je učenje i čitanje knjige. Pomoglo mi je da malo više zadržim fokus iako još uvek imam problem sa tim, ali to je sada neka druga priča. I ako gledamo, idealan primer. Oni primeri koje ste nam davali recimo Marko koji menja firmu. Prvi put kada smo ih radili bilo mi je jako teško da se setim alterantivnih razmišljanja kojih on nije svestan. Dok poslednji put kada smo ih radili sećate se da sam odmah ispucao te alternativne i tek sam onda radio ono što je bilo očigledno. , što je kod mene bilo čudno, jer mi je uvek bilo lakše da prvo napišem ono što je ispred mene i onda moram da vagam i da razmišljam, da vidim usput da se možda krije između redova. Tako da je tu definitivno imalo jako pozitivan uticaj na mene.

Istraživač

A šta mislite da je test merio?

Ispitanik

Rekao bih na prvom mestu da je možda merio otvorenost uma, ako razumete na šta mislim. I mogućnost individue da razmišlja iz više perspektiva i van okvira. I da možda upravo taj problem koji sam ja imao da ono što mi prvo padne na pamet da je to tako, da je zakucano, pošto sam ja imao taj problem kada sam prvi put radio test. Rekao bih da, mislim da je, to merio. Ne znam.

Istraživač

Da li vam je bio lakši test pre ili posle?

Ispitanik

Posle.

Istraživač

A ovi scenariji da li su vam bili lakši pre ili posle? I koji vam je bio lakši onaj nerealističan ili realističan?

Ispitanik

Meni je bio realističan, definitivno realističan.

Istraživač

Da li primećujete još neke promene?

Ispitanik

Ja ću postaviti pitanje, saslušaću šta ta osoba ima da kaže, ali ću na osnovu svojih doživljaja i zaključaka doneti odluku šta je ta osoba htela da kaže i moraću da presečem. I uopšteno imam veoma jednostavan način mišljenja. Ukoliko mi je osoba A nešto u prošlosti rekla, ja sam to zaključio na određen način. Ukoliko sada osoba B, kaže nešto drugačije, ja ću opet zaključiti isto kao prethodni put. Gde lišim tu osobu slobode da mi sama kaže šta želi da kaže. A sada mislim da je uticalo na to da razmislim i od perspektivi te osobe, da popustim malo i da onda zaključim. Rekao bih to je da promena koja se dogodila.

## **IM71**

Istraživač

Kako bi opisala obrazovnu intervenciju koju si pohađala?



Ispitanica

Opisala bih je kao...Prvo kao možda neka konfuziju, neki mali haos, zato što nisam znala šta se dešava i kuda to ide, a onda bih je opisala kao neku igru i pronalaženje nekih kreativnih rešenja. Upoznavanje sa mogućnostima tih kreativnih rešenja i upoznavanje sa strukturom i funkcijom prostora.

Istraživač

A da li se nešto promenilo na neki način i u kojim aspektima je uticalo to na tebe?

Ispitanica

Pa možda se promenio... Možda mi je nekako pomoglo... Mislim sigurno drugačije sad posmatram prostor ovaj moj prostor u ovom stanu malom. A mislim da je uticalo na to da neke kreativne inpute i impulse malo bolje strukturisem i da im dam neku funkciju, ne znam. A onda kad sam radila recimo ovaj test mislim razmišljala sam kao koji je neksus između tog testa i te kao kreativne radionice i onda sam nekako videla da mi je razmišljanje bolje strukturirano, ako mogu tako da kažem.

Istraživač

Šta misliš da je test merio?

Ispitanica

Mislim da je merio kapacitet logičkog zaključivanja i kritičko, kritičko logičkog zaključivanja.

Istraživač

Jesi li primetila neku razliku između onih scenarija? Mislim kako si ti pristupala njima na početku i na kraju i na ta dva tipa scenarija, na realističan i onaj drugi nerealističan.

Ispitanica

Misliš u okviru radionice oni scenariji, na šta misliš?

Istraživač

Da, da ono sa onim vukovima i onim ljudima što se sele van grada, onom devojkom što napušta posao i da...

Ispitanica

Pa, mislim svi su mi bili realistični osim tog sa vukovima.

Ispitanica

Mislim nekako na te nerealistične mogu da se primene isti principi zaključivanja. Samo što za njih Važi neka drugačija... Drugačiji neki jezik ali u principu je... Na sličan način se donose zaključni, ne znam.

Istraživač

Kako procenjuješ uspeh na testu? ... (Prekinuo se video poziv).

## **Eksperimentalna grupa**

### **IM5**

Istraživač

Kako bi opisala intervenciju u kojoj si učestvovala?

Ispitanica

Meni je intervencija bila baš, baš super. Kreativna je, ali i fokusirana u smislu nekih životnih stvari koje se svih nas tiču. Mislim da je akcenat bio na tome kako se ostvaruju dogovori i kako se uređuju zajednice i kako svi zajedno živimo, što je baš interesantno. Iskreno ja da se pitam ja bih ovu vrstu načina rada ubacila u formalno obrazovanje, jer mislim da je nešto kvalitetno i

sam način kako se razvija mišljenje i kako učimo iz tih stvari, i sama komunikacija u grupi koja se razvijala u diskusijama.

Istraživač

Da li si primetila neku promenu kod sebe?

Ispitanica

Što se tiče nekih promena kod mene lično, ne mislim da se promenio moj način mišljenja. Ali recimo kako primećujem stvari koje su važne i koje nisu u tekstu i na koji način tumačimo zajedno tekst, recimo da sam tu možda napredovala u odnosu na pre intervencije.

Istraživač

Da li imaš utisak da ti je intervencija pomogla u rešavanju testa? I da li je intervencija uticala na rešavanje scenarija?

Ispitanica

Mislim da mi je bilo lakše i za razumevanje testa, kao i za razumevanje i scenarija nakon intervencije. I mislim da se to najviše duguje zadatku kada smo mi formirali utopije, kada smo pričali, kada smo bili u 213... Nebitno. Kada sam ja pričala o svojoj utopiji i kada su mi drugi postavljali pitanja i kada smo pričali sa kojim pretpostavkama se ulazi. Mislim da je ta vežba odlična za pretpostavke. Recimo na prvom testu nisam znala kako da definišem pretpostavke, kako jezički da ih formulišem, mislim da mi je sada to bilo lakše i da sam bolje uviđala u samom tekstu, odnosno da shvatim ko je napravio kakvu pretpostavku.

Istraživač

Šta misliš da je merio test?

Ispitanica

Mislim da je test merio kako konstruišemo neku sliku o svetu i na osnovu kojih informacija biramo da su nam bitne, a koje ne, a to opet zavisi od pozicije iz koje dolazimo.

## **IM15**

Istraživač

Kako bi opisala ovu obrazovnu intervenciju na kojoj si učestvovala?

Ispitanica

Kao neki kreativni eksperiment, kao neka kreativna radionica maltene je bila. Ovaj, with a sprinkle of inspiration, ovaj ne znam i nadahnuće, ne znam kako bih rekla idealizma i tako to.

Istraživač

A jesi li ti primetila neke promene nešto da se desilo kod tebe dok si pohađala i posle pohađanja te intervencije?

Ispitanica

Možda malo više da razmišljam kao ne znam možda da teram malo dalje. Mislim ne znam da li to ima smisla, ali da u tom smislu. I to mi je bilo dosta izazovno sve vreme, ali ja onda ostavilo, kako da kažem kad se neko vreme teraš da nešto radiš onda ti nekako ostane negde, ako to ima smisla.

Istraživač

A sad što se tiče testa kad si drugi put radila kakav ti je bio utisak?

Ispitanica

Bio mi je i dalje težak dosta. I naporan je, mentalno, naporan je znaš ono nije kao lagano. Ovaj ali, drugi put je... Da u odnosu na prvi, bio je manje iznenađenje. Prvi put sam baš bila u fazonu

whaaaaat? Ovaj šta znam... Ne znam šta bi tu korisno rekla. U kom smislu, da li treba... Ili da li pogađam odgovor.

Istraživač

Ne ne, to je ok. A što se tiče onih scenarija?

Ispitanica

Nemam pojma, recimo znaš da mi i dan danas često padne na pamet ono porodica što je odlučila da se preseli. Da li mi je to bilo prijemčivije, pa verovatno. Premda da su mi ovi drugi bili zanimljiviji, kako bih rekla, kao šokantniji, ovi sa vukovima. Ne znam kako da kažem, nemam pojma.

## **IM16**

Istraživač

Kako bi ti opisao tu intervenciju kroz koju si prošao?

Ispitanik

Pa, što se tiče intervencije same opisao bih je kao oblik učenje u smislu nečega što bi ti predavao, pa nečega što bismo mi samim tim učili, odnosno usvajali, ali zapravo to nije bilo tako. To su bila očekivanja. A ono što mi se čini de je više bilo u formi neke opuštene diskusije eventualno sa nekim tvojim usmeravanjima, ali ni toga nisam osetio da je bilo. Diskutabilno je da li ga je bilo. Više sam imao utisak neke slobodne diskusije.

Istraživač

Da li se kod tebe nešto promenilo nakon intervencije i šta?

Da li se nešto promenilo? Kada sam ukapirao da će biti slobodna diskusija, očekivanja su mi bila da se neće ništa promeniti. A zapravo na samom testu imao sam nekakav utisak da se nešto promenilo od vremena rađenja prvog testa. Nije mi bilo jasno tačno šta je to. Ne mogu da spojim tačno zbog čeka i šta bi se promenilo. I otuda moje pitanje otkud znaš da rađenje testa prvi put nije uticalo na rađenje testa drugog puta.

Istraživač

A šta ti je bio utisak? Da li ti je bio lakši test drugi put...? Ili si drugačije nekako čitao ta pitanja.

Ispitanik

Bio sam fluidniji nekako. Bio sam opušteniji. Brže sam uradio test. Video sam već pitanja, pa ima i do toga. Nije mozak zaboravio sva ta pitanja, nekako je bilo lakše čitati ih i prolaziti kroz njih, ali nekako imao sam utisak da mi je jednostavnije da odgovaram i da ću bolje uraditi sada ne znam.

Istraživač

Što se tiče onih scenarija. Šta ti se tu činilo... Prvo koji ti je bio lakši i da li su uočio neku razliku na početku i na kraju? (Ispitanik je morao da ode sa intervjuja).

## **IM17**

Ispitanica

Prvo pitanje je da negde opišeš u čemu si to učestvovala u smislu ove obrazovne intervencije. Kako bi to opisala?

Ispitanica

Pa, rekla bih da je to u stvari ne bih rekla da je to bio kurs, bilo je više kao, a ja sam više doživela kao neke razgovore možda čak i debate o društvu. Znači o o o zajednicama. Pre svega o tim utopijski idejama o zajednicama i u stvari o nekakvim alternativnim načinima življenja u

odnosu na ono što svi sada živimo u savremenom društvu i savremenoj to zajednici i onda u stvari promišljanje negde nekakvih ljudskih ponašanja navika i naših stavova o onome što trenutno živimo u kontekstu tih utopističkih ideja.

Istraživač

Jesi li primetila da se kod tebe nešto promenilo, desilo tokom, nakon učešća?

Ispitanica

Pa, rekla bih da je to moje razmišljanje na taj način, znači da nije da sad to moje promišljanje o tim manjim ili ne znam seoskim zajednicama koje funkcionišu na nekoj solidarnosti nije izolovan slučaj pa sam sad saznala da postoji više ljudi koji o tome, o tome razmišljaju. To mi je, ja mislim dalo malo bolju perspektivu. I u situacijama kada razmišljam kako bih zapravo ja volela da živim zbog toga mislim da sam dobila malo drugačiju perspektivu. Takođe, ono što smo mi čitali o zajednicama koje postoje ili o nekim arhitektonskim rešenjima... Takođe, mi je pomoglo da da dobijem malo drugačiju perspektivu o tome nego što je to bilo ranije.

Istraživač

Kako ti je bilo kad si radila test drugi put? Jesi li tu primetila neku promenu?

Ispitanica

Pa, osim što sam se nekih pitanja sećala. U stvari sve sam bila zaboravila ali kad sam krenula da radim setila sam se, ali iskreno ne znam nisam mogla baš... Možda mi je za par pitanja to sad značilo mislim u prvom delu testa, ali kad su krenula pitanja sa pticama nisam mogla da povežem to što smo radili nego sam se samo više nekako oslonila na.. Ne znam svoju logiku i na ono što sam... Ne zna, na svoj način razmišljanja. Nisam bas mogla da sad skroz povežem.

Istraživač

A oni scenariji koje smo radili? Jesi li tu primećivala neku razliku?

Ispitanica

Utopijski su mi bili lakši zato što su mi bili kreativniji u smislu mogla sam da se oslonim na svoju kreativnost i na ono što bih ja sad zamislila i na ono o čemu smo razgovarali. A mislim da mi je drugi bio lakši zato što sam ne smo zato što smo prošli kroz prvi već zajedno nego i zato što sam čula i priče drugih učesnika i zato što smo razgovarali o svim tim opcijama i onda mi je bilo onako lakše da domislim sad ta rešenja.

Istraživač

Misliš drugi put na ovaj utopijski ili oba?

Ispitanica

I drugi put utopijski. Oba puta su mi utopijski bili lakši. Ali mislim da drugi put još dodatno, pošto sam drugi put već bila uhodana, pa ne znam.

## **IM29**

Istraživač

Kako biste opisali intervenciju u kojoj ste učestvovali?

Ispitanica

Pa, kao jednu vrlo interesantno iskustvo koje do sada nisam imala. Ovakvog tipa. Može, pomoć?

Istraživač

Pa u smislu, ne znam nešto novo ste naučili, neku veštinu ste uvežbali...

Ispitanica

Ok da, mislim da na svakom času smo u suštini imali to da probijemo svoje lične limite, ali i da razmišljaš na više strana i da razmišljaš kao o nekim, možda da kažem, pozitivni i negativni

efektima. Ali da imaš, da gradiš širu sliku da što više radiš zoom out, i da uzimaš što više aspekta o bilo kojoj temi koje smo obrađivali. To mi je utisak.

Istraživač

A tokom i nakon sam intervencije. Da li ste imali utisak da se nešto promenilo na bilo kom nivou?

Ispitanica

Znaš šta, najviše sam videla utisak za vreme intervencije pogotovo kako smo radili domaći valjda ostane ti... I opet nakon mislim sam ih tih susreta. Nekako ti to ostane, ostaneš pod tim utiskom i upravo to u nekim drugim temama širiš sliku. E, ha nije samo ovo nego, hajde i da vidimo alternativu ovoga. Znači nije samo ono što ti prvo padne na pamet nego se nekako šiftuješ i na druge mogućnosti bez obzira o kojoj temi se radi. Mislim, generalno mislim da to ljudi i rade ali ne svakodnevno nego možda o nekim ozbiljnim temama. Da i posle intervencije, da videla sam u tom smislu da više razmišljam: OK znači nema samo jedno rešenje nego hajde da vidimo koje su možda i neke alternative tog rešenja koje isto mogu da uključene u to.

Istraživač

A što se tiče testa. Kakav ti je bio utisak kad si ga radila drugi put?

Ispitanica

Bio mi je jasni. Nekako čini mi se da sam brže dolazila do odgovora. Prvi put kad sam radila, OK nisam ja radila takvu vrstu testova, ali činilo mi se kao ono šta je ovde sad tačno, šta može biti tačno. Bilo mi je više zbunjujuće nego drugi put. Drugi put sam na neka pitanja odmah da kažem znala šta bih ja odgovorila, ne znam da li je to tačno.

Istraživač

A što se tiče onih scenarija? Ako se sećaš... (Istraživač podseća ispitanicu sadržaja sva četiri scenarija).

Ispitanica

E to mi je bilo teže. Ali ova druga dva su mi bila ok. Mislim da li su realistični, ali jesu OK. Jedino mi je to da kažem to sa vukovima, to mi je bilo malo... Pa, da ne mogu da se setim koja su bila pitanja tačno, šta smo trebali da pišemo, ali kao zašto bi to ona radila. Mislim OK naravno čitajući scenario ti vidiš zašto, ali možda se ja nisam našla u toj temi, pa zato. Ali svakom slučaju zanimljivo.

### **IM36**

Istraživač

Pa prvo pitanje je da kako bi ti opisala intervenciju u kojoj si učestvovala?

Ispitanica

Pa mislim da. Mislila sam da istražuješ kako sada naše zamišljanje i razmišljanje o idealnim uslovima koje kao pod pretpostavkom da nam daje slobodu da razmišljamo malo šire nego kada nemamo idealne uslove kako taj način maštanja i razmišljanja utiče na naše zaključivanje ako to ima ikakvog smisla. Takav sam utisak stekla, ali sada ne znam. Ne znam da li si tačno, da li je trebalo kao da se proceni efekat na zaključivanje ili nešto drugo, ali ne znam, ne znam kako to ispitati to je naša što nisam uspela da prokljuvim.

Istraživač

A kad si radila onaj test drugi put kakav si utisak imala, da je li ti je bilo lakši, teži...?

Ispitanica

Joj, ne znam. Ja iskreno ne volim testove i oba sam puta bila pod pritiskom joj kada će da se završi. Oba puta mi je bilo malo teško ali više zato što zahteva stvarno fokus. Mislim takav je test. Zahteva fokus i kao detaljna kao pristup detaljima i zahteva malo da se uloži napor i kreativnost. Nisam nešto primetila neku značajnu razliku između prvog i drugog puta mislim da je više zavisilo od mog raspoloženja ličnog nego. Možda je bio malo lakši drugi put. Ali ne mogu da se setim sada tačno.

Istraživač

U vezi sa onim scenarijima ako se sećaš bila su na početku 2 i na kraju 2? Da li si primetila neku razliku pre i posle, mislim na početku i na kraju kada si ih rešavala?

Ispitanica

Jesam, ali sada ne mogu da ti dam precizan odgovor. Mogu samo da ti kažem da jesam primetila razliku i da sam baš razmišljala o toj razlici kad sam odgovarala drugi put.

Istraživač

A jesi li imala utisak da se nešto generalno promenilo ili da li se išta promenilo posle intervencije?

Ispitanica

Da, definitivno prijalo mi je prvo da se nalazimo onako redovno jednom nedeljno. I da razmišljamo naglas zajedno sam taj proces i tema mi je značila mnogo zato što sam bila sam u mogućnosti da napravim paralelu sa nekim drugim pitanjima koje su me okupirale na privatnom planu. I u tom smislu mi je dosta značilo onako lično u nekim tvojim dijalozima koje vodiš sa sobom ali isto tako i u dijalozima sa drugim ljudima sa kolegama. Iniciralo je možda par nekih ideja koje sam imala čak i na projektima. Tako da ako ikada budeš vodio neku sličnu radionicu slobodno mi reci. U tom smislu mi je prijalo, e sad takva sam osoba, ne znam. E znam da li mi je više prijalo zato što sam takva ličnost ili zato što je imalo neki efekat, ali verovatno oba.

### **IM37**

Istraživač

Prvo pitanje je da kažeš kako bi ti opisao tu intervenciju u kojoj si učestvovao.

Ispitanik

Bogami kao veoma zanimljivu to je neka tema bogami o kojoj nisam nešto previše razmišljao. Imao sam kontakta sa tim, ali baš kako organizovati društvo toliko duboko u priču nisam ulazio. Bila je veoma zanimljiva za mene, posebno one knjige, materijali koje si nam slao o zelenim gradovima. Mada sam skoro video jednu dokumentarnu emisiju na koju me podsetilo na to kako da grad stvori neku celinu koja bi sama sebe izdržavala. Eto to je bila tema toga i stvarno me vratilo na to što smo pričali o društvu koje smo pravili tada. Za mene svakako ovo iskustvo i vi koji ste mi dali priliku da istražujem ne samo taj kurs, nego i to što sam video. Onda sam malo i povezao sa pričama drugih ljudi sa kojima sam pričao koji su u tako jednom kratkom, manjeg obima, samo dve porodice, u tako nekoj simbiozi, da tako kaže u nekoj saradnji... Tako da toga malo izvan grada ima češće.

Istraživač

A kada razmišljaš o tome da li si primetio da se nešto kod tebe promenilo u bilo kom smislu tokom ili posle te intervencije? Jesi li zapazio neke promene?

Ispitanik

Znaš šta u to vreme kada su bile te naše radionice stvarno sam imao prilike da izađem iz neke radne atmosfere moje, da pogledam te neke nove teme i neke druge ljude da upoznam. To me je definitivno otvorilo ka nekim novim temama. Ujedno i u poslu mi je nekako bilo lakše da se orijentišem sa tim nekim pričama i da se bolje fokusiram na to. Dala mi je neki puls, koji si ti, ta cela priča.

Istraživač

A sad što se tiče testova, onog testa koji si ponovo radio. Da li je bilo neke promene kad si ga radio drugi put?

Ispitanik

Moj utisak je bio da sam ga uradio bolje. Mada i prvi put kada sam ga radio dosta sam razmišljao, dosta sam vremena koristio i razmišljao sam gde je kvaka. Drugi put kada sam ga radio bio sam dosta sigurniji. Možda sam malo više razmišljao o dubini cele priče, što možda nije bilo dobro, to može da bude i dobro i negativno, čovek se malo izgubi u celom tom razmišljanju o toj problematici. Neke stvari sam uspeo jasnije da rešim, za neke sam uspeo da se zapetljam više nego što je trebalo. Sve u svemu ja mislim da sam uradio... Više se ne sećam koji su mi skorovi bili.

Istraživač

A što se tiče onih scenarija? Da li si primetio neku razliku među njima? Da li su ti neki bili lakši?

Ispitanik

Pa, lakše je zamišljati. Tako da su mi oni nerealističniji bili lakši.

Ispitanik

Uglavnom, onaj sa životinjama je bio najnerealističniji. Onaj prvi... Mislim da nisam siguran šta me pitaš.

Istraživač

Da li si primetio neku razliku kada si te zadatke radio prvi put i posle drugi put?

Ispitanik

Definitivno sam malo bolje ušao u teoriju. Prvi put kada sam radio onaj scenario o roditeljima koji su tražili bolje mesto za život onda sam imao neka suprotna razmišljanja od njih. Odluke da odu iz grada je zato što nemaju zaštitnika, pokušavao sam da nađem opravdanje zašto to rade, a već drugi put sam imao neka rešenja zašto to rade. Prvi put sam bio neupućen u priču nisam mogao da dođem do toga zašto i zbog čega. Drugi put mi je bilo jasnije.

Ispitanik

Da li je to u principu zato što smo i razmišljali, a i zato što smo pričali o tome i onda je bilo malo lakše da uđem u tu tematiku. Mada ovaj drugi scenario mi je bio dobar, to mi je nekako bilo bliže.

Istraživač

Onaj sa promenom posla?

Ispitanik

Da, da.

## **IM55**

Istraživač

Prvo pitanje je da mi kažeš kako bi opisala ovu intervenciju koja se desila?

Ispitanica

Nisam tačno sigurna šta je bila intervencija. Rekla bih da je intervencija pre svega bila literatura i razgovor sa ljudima. U smislu proširivanja perspektive. Mi već imamo svakako odnos prema tome, prema tome, pa možda neko produbljanje i možda neko postavljanje pitanja o kojima nismo razmišljali. Hajde da kažem propitivanje sopstvenih način razmišljanja o temi stanovanja u utopijama. Mislim to je neki moji utisak.

Istraživač

A a jesi li primetila kod sebe neku promenu u odnosu na početak i na kraj procesa.

Ispitanica

Jesam primetila u testovima, recimo kako sam ih čitala. Jer recimo bilo je nekoliko pitanja gde sam bila u fazonu ne znam šta me pitaš i ovi odgovori mi ne odgovaraju na pitanja koji su ponuđeni. I znam da je bilo pitanje vezano za štivo koje izazovno da li me uzbuđuje zabavlja šta god kada da ga čitam i sad prvi put kad sam razmišljala o tome vrlo sam usko razmišljala o tome ono ne znam razmišljala sam o sociološkoj, antropološkoj, feminističkoj literature kako god, na primer setila sam se kad smo ono otpakivali i sve te tekstove i onda mi je bilo zabavno. I onda sam odgovarala u odnosu na to, da, da zabavno mi je. Onda kada sam drugi put popunjavanje bila sam u fazonu ali to nisu jedina štiva. I onda sam razmišljala kada čitam nešto što nije moje stručno što je tehničko što je su prirodne nauke na primer ili ne znam. Imala sam nešto još u glavi što mi apsolutno nije bilo sam u fazonu to me toliko mrzi i napinje i onda to potpuno menja način na koji ja odgovaram. O prvog da zabavno mi sada je došlo do zavisi. E sada šta je ocena za zavisi, pošto je skala, za neke stvari mi jeste podsticajno da se udubim, za neke stavi hoću da se ubijem ako neko drugi može da se bavi time. U tom su se smislu menjale, menjalo se šta sve uzimam u obzir kada odgovaram na pitanje.

Istraživač

A što se tiče testa? Kako ti se činio test?

Ispitanica

Koji tačno?

Istraživač

Ovaj veliki sa pačićima. Kako si ga uradila drugi put?

Ispitanica

Zapravo sam ja zaboravila sve druge delove osim tog dela sa pačićima. To mi je ostalo najupečatljivije, i onda kada sam ponovo prolazila kroz pitanja onda sam se setila, aha da bilo je i ovo. I dalje su mi bila neka pitanja gde mi ponuđeni odgovori nisu odgovori koje bih ja dala, koje bih ja izabrala da sada nema ponuđenih. Da li mi je bilo lakše ili teže iskreno nemam pojma. Možda za nijansu lakši. Pošto ti testovi potpuno odskaču o svega onoga što smo se bavili i sva ta merenja je nešto što meni nije blisko. I ja mrzim kvantitativne metode i u uvek u mojoj glavi je ono, ali znaš ima fusnotu dam ti ovaj odgovor ali kao na X pitanja bih stavila fusnotu. I onda mi je iz te perspektive bilo teško da budem precizna. Intervencija mi jeste pomagala u smislu da sada kada sam radila test sam malo više razmišljala, pošto kao prvo kada radiš test nemaš pojma ni o čemu je i onda ga tako nekako radiš i mislim nije ni da se sad naslanja na nešto ali sam sada nekako... Više sam faktora uzimala u obzir. I malo sam pokušavala da pažljivije čitam ne znam da li je to uspelo, možda sam uradila i lošije. Ovaj mislim kad sam prvi put radila test, a onda kada sam čitala i literaturu i negde bila da se ono (nejasno) tih kapaciteta da promišljamo dalje od nečeg normativnog jer pričamo o utopijama, da možemo da vežbamo i neke druge tipovi inteligencije na primer inače sve je to bila moja pretpostavka, jer su očigledno



veoma različiti tipovi inteligencije koji se traže za test i za probijanje kroz neko ono teorijsko štivo. I onda sam ja zbog toga mislila da se nekako istražuje uticaj jednog na drugo.

Ispitanica

Sad nisam sigurna u kojoj meri mislim pretpostavljam za doprinose a kapiram da naši mozgovi drugačije funkcionišu da nekim ljudima to olakšava, recimo meni ako me pitaš na skali od 1-10 u kojoj meri bi možda uticalo rekla bih možda tri. Znaš nije da ne utiče ali mislim da ima limitirani domet bar što se tiče mog mozga.

Istraživač

Šta misliš da je test merio? Koji vrstu mišljenja?

Ispitanica

Logičkog. Da, podsetilo me dosta na neke ispite koje smo imali iz logike. Da ga rastaviš na komadiće, nekako sam imala ideju da meni to zapravo ide poštom mi je donekle išlo. Ali postoji hajde da kažem postoji neki nivo do kog ja ne dobacujem, što se tiče tih logičkih vežbi. Dakle, postoji deo koji mi je užasno zabavan. Znaš kada se igraš kockicama postoji deo do kog mogu da ih razdvajam i sklapam, ali onda kada treba da se misli pet koraka u napred ili nešto kompleksnije ja to prosto ne dobacujem.

Istraživač

A oni scenariji, da li se sećaš njih? Koji ti je nekako bio prijemčljiviji? Da li oni utopijski ili oni realističniji?

Ispitanica

Mislim da su mi i jedni i drugi i utopijski i realni da mi nisu problem ali mislim da mi zapravo rad na ovim realnim... Da njih mogu bolje da uradim nakon što sam bila izložena tim utopijskim razgovorima. Jer ti kroz te razgovore vidiš različite perspektive ljudi. I odakle oni dolaze i šta oni uzimaju u obzir i gde ste mi ne slažemo i onda te faktore nekako ukalkulišem i kada razmišljam o tim realnim. A i ukalkulišem i kada razmišljam o tim utopijskim, mislim onda kapiraš, ok mislim ja sam ranije, da si mi dao ove testove da radim pre tri četiri godine to bi bilo potpuno fokusirano na oni iz ja ugla. Bilo bi vrlo onako kao neki recept, a sad kada razmišljam o njima, pokušavam da razmišljam šta različite strane sa svim svojim interesima i pozicijama i iskustvima šta je za njih relevantno, (nerazumno) šta god treba, traumama, nebitno. Ovaj tako da mislim da kad si izloženi razgovoru sa ljudima, pogotovo o utopijskim konceptima mislim da je to mnogo lakše da razviješ nekako razumevanje za druge ljude za druge pozicije, bez nužnosti da se ti slažeš sa njima, ali da budeš spreman da ih uzmeš u obzir.

Istraživač

Da li si primetila da se nešto promenilo nakon intervencije u tvom svakodnevnom životu, odnosu prema ljudima, nekim temama...?

Ispitanica

Kada primenjujemo te neke utopijske koncepte ili ono o čemu razgovaramo u poslovnom okruženju mislim, srećom ja radim u takvom okruženju pa mogu to da stavim na sto. To ti daje neku širinu i to ti daje mogućnost da ne radiš stvari na isti način da ne recikliraš neke problematične prakse. Nego budeš u fazonu hajde da probamo ovako i da nekako da sa ljudim koji imaju različite perspektive koje su često i divergentne da uspete da radite nešto drugačije. U tom smislu mislim da vrlo pomaže.

Istraživač

I šta bi promenila? Da li ti je nešto nedostajalo?

Istraživač

Ja sam došla sa malo pogrešnom idejom, možda. Ovaj pošto je pisalo kao, u jednoj od objava, nisam sigurna da li je pisalo vežbajte veštine mišljenja ili vežbajte veštine donošenja odluka. Moj mozak je bio u fazonu, ja se sa kupovinom kola vučem godinu dana to će meni da pomogne da ja kupim auto. Da odlučim šta da uzmem u obzir. I da presečem, i posle je bilo a pričamo o utopijama. Može, može i to. To ne znači da je nešto falilo, već je stvar do toga šta mi učitavamo u ono što je iskomunicirano i kako popunjavamo rupe u ono što nije iskomunicirano. Na samom početku je bilo jasno da nećemo znati sve stvari, a ja volim da znam šta se dešava. Ali mi nije bilo stresno, bila sam u fazonu hajde da vidim gde me ovo vodi.

## **IM68**

Istraživač

Kako biste opisali intervenciju koju ste pohađali?

Ispitanica

Kada bi opisivala kao prepričavanja nekome... Pa, rekla bih da sam pohađala jednu pa na neki način i aktivistička intervenciju, zato što je i svo to naše razmišljanja bilo koliko da je išlo na mentalnom planu nekako je i uticalo i na ponašanje, barem ja to kod tebe pričam i uticalo je na to da ja sada mogu u svom životu sada više onako da razmišljam utopističke neke stvari, a da to ne bude baš kao nešto što nije ostvario nego da se pronalaze ta neka rješenja i svidela mi se zato što je počela od toga kako nešto krećem sa zamišljanjem nekim pa je onda imala te neke korena i temelje na određenim teorijama i tim stvarima da bi došla do kraja kako ono može nekako da se primeni u sadašnjem društvu i kod nas tako da taj čitav spektar promene koje se dešavala na intervenciji i na mom ličnom planu zbog toga ja smatram da je onako aktivistička.

Ispitanica

Kako biste opisali sve te promene? Šta se promenilo? Rekli ste da sada malo šire sagledavate situacije, da neke stvari možete da zamislite da mogu da budu drugačije i ostvarive. Da li još nešto...?

Ispitanica

Meni je bila promena pošto si isto, baš i dok smo pričali na tim sesijama. Ali ovaj, imali smo baš jasno kako treba da formuliše to o čemu pričamo na primer da hajde da kažem tih pretpostavki mada nisu to pretpostavke ali ti zaključci na kojim se temeljima oni svode i onda to malo pomoglo da i sama rečenica koju kažem da ona nekako da jasnije vidim na čemu ona počiva. I baš mi je primer bio juče na predavanju pričali smo o nekim osobinama dece koje se smatraju problematičnim i sad je bila laganje i u grupi je generalno bilo ne znam kao da je to pa dobro to je normalno, pa dobro sva deca lažu, pa oni se ugledaju na nas, danas svi lažu. A ja sam sada krenula to da gledam, prvo zašto bi morali svi da lažu. I to mi onda povuklo na to utopistički, a što ne mora biti utopistički. Što bi se oni ugledali na odrasle ljude i da je to mehanizam laganije da time ostvaruju kao neku slobodu svoju. Kao zašto ne bi mogli kroz istinu da grade te prostore slobode i da se grade kroz to neko poverenje tako da eto i tu mi je opet uticalo na neki način. Iako su to dosadašnji moji stavovi, ali nekako sam ih više osvestila kroz ove radionice.

Istraživač

A šta mislite da je test merio?

Ispitanica

Ja mislim da je upravo merio te neke ne... A kako da formulišem... Stvari koje su napisane da li bilo kakvim jezikom, mislim da uopšte nije bila bitna terminologija znači svega toga da li da li su oni da li hlorigu vodu... da li ne znam, se kupaju, šta god, nije bilo bitno nego sama ta poruka

koja piše da li mi možemo koliko jasno možemo izvući, mislim na ono na šta se misli u toj poruci. Ne znam da li sam lepo formulisala uopšte.

Istraživač

Da li vam je bio lakši test pre ili posle?

Ispitanica

Pre, prvi put.

Istraživač

A ovi scenariji da li su vam bili lakši pre ili posle? I koji vam je bio lakši onaj nerealističan ili realističan?

Ispitanica

Pa, meni je u ovom posle bio lakši realističan. Dok u prethodnom mi je bio lakši nerealističan, ali mislim da je to i zbog same priče nekako manje sam mogla da se povežem sa tim što je osoba radila i nije mi bilo važno kao zbog čega to radi. Nisam baš u tvojoj priči našla neku svrsishodnost. Dok je ova priča imala i neki konkretniji problem i rešenje.

Istraživač

Da li uočavate još neke promene?

Ispitanica

Ja imam preuranjene zaključke, prvo nešto zaključim pa onda pitam osobu da li je tako nešto mislila ili tako nešto. Dok sada više nekako slušam šta je ta osoba pitala pa mi onda već prođe taj moj zaključak ali onda nekako kroz pitanja da pitam ili da mi pojasni na šta tačno misliš ili nekako više da to bude konkretnije, da ja ne dam sebi toliku dozu slobode da zaključim nešto što apsolutno nema smisla, na primer. A kod drugih osoba se više hvatam za te neke fraze ukoliko kaže na primer, svi niko, te neke, da hvatam kao stavove zašto ukoliko kaže svi eto taj primer svi lažemo. Mislim da li svi lažemo ili je to njegov neki stav. I isto da oko tih zaključivanja i kod drugih ljudi kao što hvatam kod sebe nekako mogu da preciznije hvatam i kod drugih ljudi. Oko tih uverenja mi se više javljala lampica kada je to kao generalizovano svi koji, te neka stvari, na primer.

## **IM70**

Istraživač

Prvo pitanje kako bi opisala intervenciju u kojoj si učestvovala?

Ispitanica

Kao vrlo zanimljivu i sadržajnu i izazovnu.

Istraživač

A da li si primetila neku promenu tokom same intervencije, posle intervencije i u kojima aspektima se, ako se, i šta se desilo.

Ispitanica

Pa ne mogu da kažem da sam posle intervencije sad nešto u svom životu primetila neku razliku nije ni prošlo mnogo vremena ali tokom intervencije jesam u smislu da sam dobila usmerenje kako da konkretizujem neke stvari i kako da možda nekako da bolje struktuiram neke misli i nekako mi je bilo jasnije o čemu pričamo. Ako smo krenuli od tako potpuno apstraktnog koncepta onda sam do kraja imala alat da ga razložim i da to bude jasno i drugima a ne samo meni.

Istraživač

A kako ti se činio sam proces? Šta misliš da je negde falilo i da li misliš da li ti je sam proces uticao na rezultat na testu?

Ispitanica

Sigurno je sam proces uticao na to, odnosno to što smo pričali. Mislim to je i ono što smo čitali i ono što smo pričali, mislim na vežbe koje smo radili uopšte priča o svemu tome je i dovela do svega prethodnog što sam rekla. Jer da nismo to imali mislim da ne bi bilo neke razlike.

Istraživač

A sad, da li znaš šta je test merio?

Ispitanica

Pa ne, nisi nam rekao.

Istraživač

Da li si identifikovala još neke promene?

Ispitanica

Moram da ti kažem da smo mi pričali na mnogo složeniji način i o mnogo složenim procesima nego o svakodnevnim procesima s kojim sam se susretala do tada. Tako, da nisam imala priliku nešto da vidim. Ali ću možda ako bih obratila pažnju, možda ću nešto videti. Bilo korisno i jedno i drugo (i susreti i materijali na platformi) bilo je iz moje perspektive možda više ovo drugo. Više materijali na platformi. E sad što se tiče deljenje iskustva ja možda nisam u početku ni shvatila odmah da je poenta da mi delimo svoj iskustvo ili je to nekako bilo implicitno to baš nisam doživela kao zadatak. Da treba pričati o svom iskustvu i to mi jeste bio izazovniji deo, jer ja nisam u stvari navikla da diskutujem na taj način.

Istraživač

Što se tiče onih scenarija da li si primetila u vezi sa njima promenu?

Ispitanica

Da oni su baš bili zanimljivi. Kako je vreme odmicalo bilo mi je sve lakše, jer mi je bilo možda sam čak i grešila ne znam kakve sam davala pretpostavke odnosno hipoteze. Ali bilo mi je lakše jer sam znala šta treba da radimo i nekako se lakše prebacivala sa jednog moda na drugi ono kao šta bi bilo ovako, a šta bi bilo ovako da li ovo da li ono i mislim da mi je bilo u početku teže uopšte da shvatim šta treba da radim.

Istraživač

A koji ti je bio teži onaj nerealističan ili realističan?

Ispitanica

Aha, pa mislim da mi je teži bio realističan zato što je tu nekako trebalo pogoditi kao to nešto što ima stvarno veze sa realnošću, neki realan motiv, dok je ovaj nerealan davao mnogo širu mogućnost izmišljanja bukvalno sada ću da izmislim nešto bezveze. Svakako to nije bila neka velika razlika realistični, nerealistični, ali ako gledam hronološki bilo mi je lakše kako je vreme prolazilo.

### **IM103**

Istraživač

Prvo pitanje je kako bi opisala obrazovnu intervenciju u kojoj si učestvovala?

Ispitanica

Pa, ja sada... Trudila sam se da ne razmišljam preterano o tome šta smo mi zapravo radili iako mi je bilo zanimljivo i kao neko ko studira psihologiju shvatila sam da istražujemo neku vrstu mišljenja i onda mislim bilo je poprilično očigledno i onda je mene to zaintrigiralo, pa sam ja

gledala i različite vrste mišljenja, čitala i slično ali sam u nekom momentu bila sam pa ok ne moraš baš, to može da utiče negativno. Tako da ovaj se nisam bavila time. Stvarno nisam na kraju ni razmišljala o tome sam se trudila da iskreno učestvujem u procesu. U principu sada šta smo radili mi smo imali različite tekstove i zadatke koje smo zajedno prelazili. Delo smo ih radili sami a na primer imali smo tekstove iz kojih je bilo potrebno da izvučemo koje pretpostavke mislimo da akter u tekstu ima u odnosu na neku situaciju. Koje stvari možda oni ne vide u toj specifičnoj situaciji da negde mi pokušamo da mi razmislimo negde možda malo dublje nego što oni u tom trenutku razmišljaju. Da pogledamo iz neke druge perspektive a čitali smo različite tekstove koji se tiču bilo onlajn ili one koje smo dobili u papirnoj formi kada smo bili zajedno, a koji se tiču utopija generalno i toga negde i šta je koja je negde najbliže neke ovaj zajednice, koje zajednice, koje su najbliže tome da kažem koje trenutno postoje ili koje su postojale čime su one inspirisane kako to izgleda u stvarnom životu u odnosu na to od čega je ideja potekla a i generalno čak i neki tekstovi koji su da kažem romani koji su literatura ali koja opet ima osvrt na utopije što je interesantno. Poslednji put da sam čula za utopiju je bilo u nekom momentu tokom srednje škole da li smo na istoriji čak spominjali, kada se prvi put pojavio termin utopija u odnosu na koje delo i slično. Ovaj i od tada zaista nisam razmišljala o tome van nekog da kažem jezičkog konteksta ovaj tako da mi je bila skroz interesantno da uradimo nešto potpuno drugačije. Pogotovo mi je kao nekome ko ima blagu ideju, ja nisam baš za naučni rad, i ja sam više za taj praktični deo psihologije za industrijsku i organizacionu psihologiju ali meni... Ipak imam neki uvid u metodologiju i slične stvari i onda mi je bilo skroz interesantno da vidim kako se uopšte povezuje ta primena utopije na razvoj mišljenja pozitivan i koji to alati mogu da postoje tako da mi je to baš. I jako mi JE interesantna ideja, tako da mi je bilo drago da učestvujem u nečem tako inovativnom.

Istraživač

A što se tiče neke promene, da li si tokom samog procesa ili sad nakon procesa uočila da se nešto kod tebe promenilo u bilo kom aspektu?

Ispitanica

Definitivno me je uputila na nešto čime se ja iskreno nisam bavila preterano niti me je, ne mogu da kažem da me nije zanimalo samo mi možda nije bilo u nekom možda nisam prosto mislila o tome nisam bila upućena to. Tako da mi je definitivno bilo interesantno da pogledam i učim o tim nekim malo interesantnim alternativnim načinima života i šta sve to pozitivno može da proizađe iz njih i zapravo kako. Ja sam uvek ja sam fan toga da radimo lokalno. I shvatila sam tokom prošle godine. Samo trenutak, ja se izvinjavam... U principu meni je interesantno. Ja sam, tokom prošle godine sam kroz različite procese u kojima sam učestvovala i stvari koje sam učila sam zaključila koliko je zapravo. Koliko veliku moći imaš da radiš lokalno. I onda mi je jako interesantno te ideje su onako poprilično drastične i nekako globalno. Oni zapravo koliko god kreću da rade lokalno toliko imaju Ideju da se na taj način menja svet i mislim to mi je cool. I jeste i zajednice iznutra se menja svet. Ali mislim da čak još više mikro da kažem može da se radi tako da mi se sviđa i nadam se da ću imati prilike da neke stvari koje sam tu čula i neke njihove pristupe možda još lokalnije od toga primenim negde u svom okruženju. Tako da mi je to da kažem lično možda bilo korisno. Ja imam utisak, sad radila sam test pre neki dan, imam utisak da sam ga gledala na drugačiji način. Nisam sigurna da li sam ga gledala na bolji načini ili gori. Na primer nemam predstavu kakav mi je rezultat ali sam ga drugačije videla nekako kao da mi je manje bilo mučno koliko god zvučalo možda ovako apstraktno. Kao da, kad sam, to sam rekla mislim vama kad sam prvi put radila test imala sam utisak kao da sam zarobljena u sobi i

u kojoj na zidovima piše ono ljudi vole tortu, Grci su ljudi, Grci vole tortu. Imala sam utisak kao da je to svuda i kao da ne mogu da pobegnem. A sada nekako kao da sam više imala ideju o tome šta se traži od mene dok sam radila test sa tim što sam... Nisam sigurna da li je to uvek... Imam utisak kao da sam možda počela da vidim previše različitih uglova i onda nisam siguran da li sam možda pogodila to što se traži a ali ovaj je nekako bar, jasnije sam videla pitanja u svakom slučaju, makar mislim da sam jasnije videla pitanja svakako nakon procesa. Ono što moram da kažem ovako imajući svest o tome da ja sam, imam generalizovanu anksioznost tako da svakako. Na bilo koji standardizovani test koji ja radim to ima uticaj. Tako da eto, znači prosto ovaj, to je nešto što može da utiče na skor. Zato što povezujem i zbog toga i generalno povezujem na neki način i svoju vrednost za to i onda to sve je onako šou. Tako da više ništa nisam uradila u tom smislu. U svakom slučaju sam imala zaista utisak, čak sam i nešto kasnije uveče radila test, i uradila sam ga brže. Imala sam utisak kao da sam ga bolje videla. Tako da to sada ne pričam treći put ali to je u principu zaključak.

Istraživač

Odlično, hvala. Samo još jedno pitanje koje se tiče onih scenarija, ako se sećaš, koje smo radili na početku i na kraju. Prvo smo imali Milenu koja odlazi u tu kao utopijsko zajednicu i Anu i Davida koje se seli iz grada i posle ovu devojkicu sa vukovima... Da li si uočila neku razliku kad si ih radila prvi i drugi put?

Ispitanica

Uh, uh sad. Uočila sam razliku kada sam ih radila prvi i drugi put, jer sam prosto opet imala ideju šta zapravo treba da radim. Negde imam utisak kao da sam imala ideju kom delu se od mišljenja treba da pristupim da bi izvršila takav zadatak. Jedino što ovako generalno to smo pričali na tom sastanku da kažem koji smo imali na dok smo radili, prosto meni je jedan od ova dva scenarija koje smo radili na kraju. Jadan je bio sa vukovima, a drugi je bio momak koji ima utisak da ga ne cene u njegovom poslovnom okruženju. Meni je prosto zbog mog konteksta životnog mi je prosto bilo bliže, bio taj da kažem korporativni scenario ali opet mislim da definicija bilo jasnije šta radimo i zašto tako da da.

## BIOGRAFIJA

**Nikola Koruga** je rođen 09.03.1985. godine u Beogradu, Republika Srbija. Osnovne akademske studije na studijskom programu *Andragogija* završio je na Odeljenju za pedagogiju i andragogiju Univerziteta u Beogradu – Filozofskog fakulteta sa prosečnom ocenom 9,30. Na istom fakultetu, 2015. godine završio je master akademske studije, na studijskom programu *Andragogija*, sa prosečnom ocenom 9,50 i stekao akademski naziv *Master andragog*. Na doktorske studije, na studijskom programu *Andragogija*, upisan je 2016. godine.

Od 2014 do 2017. godine Nikola Koruga je sticao radno iskustvo u nevladinom sektoru, Društvu za obrazovanje odraslih i Centru za dramu u edukaciji i umetnosti - CEDEUM. Od 2018. godine do 2019. godine je radio na poziciji eLearning Developer-a u TMF Group-u iz Beograda gde se bavio kreiranjem obrazovnih programa za stručno usavršavanje zaposlenih u *onlajn* okruženju.

Od 2019. godine angažovan je na radnom mestu asistenta za užu naučnu oblast andragogija na Katedri za andragogiju Filozofskog fakulteta u Beogradu. Angažovan je kao asistent urednika za naučni časopis *Andragoške studije*, a 2020. godine je bio deo uredništva Zbornika radova „Vaspitanje i obrazovanje u digitalnom okruženju“ nacionalnog naučnog skupa Susreti pedagoga. Učestvovao je u organizaciji i realizaciji međunarodne zimške škole u Virzburgu, kao i EERA letnje škole u Beogradu. Deo je UO CEDEUMA. Učestvovao je u realizaciji nekoliko ERASMUS+ međunarodnih projekata kao istraživač i koordinator. Aktivno doprinosi unapređenju učenja u zajednici angažovanjem u programima Fondacije međugeneracijski volonterski centar iz Beograda.

## Izjava o autorstvu

Ime i prezime autora Nikola Koruga

Broj indeksa 3A15-2

### Izjavljujem

da je doktorska disertacija pod naslovom

#### **Doprinos utopijskog pristupa razvoju kritičkog mišljenja u obrazovanju odraslih**

- rezultat sopstvenog istraživačkog rada;
- da disertacija u celini ni u delovima nije bila predložena za sticanje druge diplome prema studijskim programima drugih visokoškolskih ustanova;
- da su rezultati korektno navedeni i
- da nisam kršio/la autorska prava i koristio/la intelektualnu svojinu drugih lica.

Potpis autora

\_\_\_\_\_

U Beogradu, \_\_\_\_\_

obrazac izjave o istovetnosti štampane i elektronske verzije doktorskog rada



## Izjava o istovetnosti štampane i elektronske verzije doktorskog rada

Ime i prezime autora Nikola Koruga

Broj indeksa 3A15-2

Studijski program Andragogija

Naslov rada Doprinos utopijskog pristupa razvoju kritičkog mišljenja u obrazovanju odraslih

Mentor Prof. dr Miomir Despotović, redovni profesor, Filozofski fakultet, Univerzitet u Beogradu.

Izjavljujem da je štampana verzija mog doktorskog rada istovetna elektronskoj verziji koju sam predao radi pohranjivanja u **Digitalnom repozitorijumu Univerziteta u Beogradu.**

Dozvoljavam da se objave moji lični podaci vezani za dobijanje akademskog naziva doktora nauka, kao što su ime i prezime, godina i mesto rođenja i datum odbrane rada.

Ovi lični podaci mogu se objaviti na mrežnim stranicama digitalne biblioteke, u elektronskom katalogu i u publikacijama Univerziteta u Beogradu.

Potpis autora

---

U Beogradu, \_\_\_\_\_  
obrazac izjave o korišćenju

## Izjava o korišćenju

Ovlašćujem Univerzitetsku biblioteku „Svetozar Marković“ da u Digitalni repozitorijum Univerziteta u Beogradu unese moju doktorsku disertaciju pod naslovom:

### **Doprinos utopijskog pristupa razvoju kritičkog mišljenja u obrazovanju odraslih**

koja je moje autorsko delo.

Disertaciju sa svim priložima predao sam u elektronskom formatu pogodnom za trajno arhiviranje.

Moju doktorsku disertaciju pohranjenu u Digitalnom repozitorijumu Univerziteta u Beogradu i dostupnu u otvorenom pristupu mogu da koriste svi koji poštuju odredbe sadržane u odabranom tipu licence Kreativne zajednice (Creative Commons) za koju sam se odlučio.

1. Autorstvo (CC BY)
2. Autorstvo – nekomercijalno (CC BY-NC)
3. Autorstvo – nekomercijalno – bez prerada (CC BY-NC-ND)
4. Autorstvo – nekomercijalno – deliti pod istim uslovima (CC BY-NC-SA)
5. Autorstvo – bez prerada (CC BY-ND)
6. Autorstvo – deliti pod istim uslovima (CC BY-SA)

(Molimo da zaokružite samo jednu od šest ponuđenih licenci. Kratak opis licenci je sastavni deo ove izjave).

Potpis autora

\_\_\_\_\_

U Beogradu, \_\_\_\_\_

1. Autorstvo. Dozvoljavate umnožavanje, distribuciju i javno saopštavanje dela, i prerade, ako se navede ime autora na način određen od strane autora ili davaoca licence, čak i u komercijalne svrhe. Ovo je najslobodnija od svih licenci.
2. Autorstvo – nekomercijalno. Dozvoljavate umnožavanje, distribuciju i javno saopštavanje dela, i prerade, ako se navede ime autora na način određen od strane autora ili davaoca licence. Ova licenca ne dozvoljava komercijalnu upotrebu dela.
3. Autorstvo – nekomercijalno – bez prerada. Dozvoljavate umnožavanje, distribuciju i javno saopštavanje dela, bez promena, preoblikovanja ili upotrebe dela u svom delu, ako se navede ime autora na način određen od strane autora ili davaoca licence. Ova licenca ne dozvoljava komercijalnu upotrebu dela. U odnosu na sve ostale licence, ovom licencom se ograničava najveći obim prava korišćenja dela.
4. Autorstvo – nekomercijalno – deliti pod istim uslovima. Dozvoljavate umnožavanje, distribuciju i javno saopštavanje dela, i prerade, ako se navede ime autora na način određen od strane autora ili davaoca licence i ako se prerada distribuira pod istom ili sličnom licencom. Ova licenca ne dozvoljava komercijalnu upotrebu dela i prerada.
5. Autorstvo – bez prerada. Dozvoljavate umnožavanje, distribuciju i javno saopštavanje dela, bez promena, preoblikovanja ili upotrebe dela u svom delu, ako se navede ime autora na način određen od strane autora ili davaoca licence. Ova licenca dozvoljava komercijalnu upotrebu dela.
6. Autorstvo – deliti pod istim uslovima. Dozvoljavate umnožavanje, distribuciju i javno saopštavanje dela, i prerade, ako se navede ime autora na način određen od strane autora ili davaoca licence i ako se prerada distribuira pod istom ili sličnom licencom. Ova licenca dozvoljava komercijalnu upotrebu dela i prerada. Slična je softverskim licencama, odnosno licencama otvorenog koda.