

UNIVERZITET U BEOGRADU

FILOLOŠKI FAKULTET

Andrijana A. Aničić

RAZVOJ VEŠTINA I SPOSOBNOSTI KRITIČKOG
MIŠLJENJA U NASTAVI ENGLESKOG JEZIKA
NA UNIVERZITETSKOM NIVOU

doktorska disertacija

Beograd, 2025

УНИВЕРЗИТЕТ У БЕОГРАДУ
ФИЛОЛОШКИ ФАКУЛТЕТ

Андријана А. Аничих

РАЗВОЈ ВЕШТИНА И СПОСОБНОСТИ
КРИТИЧКОГ МИШЉЕЊА У НАСТАВИ
ЕНГЛЕСКОГ ЈЕЗИКА НА УНИВЕРЗИТЕТСКОМ
НИВОУ

докторска дисертација

Београд, 2025

УНИВЕРСИТЕТ В БЕЛГРАДЕ
ФИЛОЛОГИЧЕСКИЙ ФАКУЛЬТЕТ

Андријана А. Аничич

РАЗВИТИЕ НАВЫКОВ И СПОСОБНОСТЕЙ
КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ
ПРЕПОДАВАНИЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА НА
УНИВЕРСИТЕТСКОМ УРОВНЕ

докторская диссертация

Белград, 2025

UNIVERSITY OF BELGRADE
FACULTY OF PHILOLOGY

Andrijana A. Aničić

DEVELOPMENT OF CRITICAL THINKING
SKILLS AND ABILITIES IN ENGLISH LANGUAGE
TEACHING AT THE UNIVERSITY LEVEL

Doctoral dissertation

Belgrade, 2025

PODACI O MENTORU I ČLANOVIMA KOMISIJE

Mentor: dr Ivana Trbojević-Milošević, vanredni profesor, Filološki fakultet, Univerzitet u Beogradu

Članovi komisije:

Datum odbrane:

Izjave zahvalnosti

Želim da izrazim najdublju zahvalnost svima koji su doprineli nastanku ove disertacije.

Posebnu zahvalnost dugujem svojoj mentorki, prof. dr Ivani Trbojević Milošević, na iskrenoj podršci, poverenju, stalnom ohrabrenju i nebrojenim dugim razgovorima iz kojih sam neizmerno mnogo naučila i koji su presudno oblikovali ovaj rad. Njena posvećenost i strpljenje bili su od neprocenjivog značaja.

Zahvaljujem se Katedri za anglistiku i Filološkom fakultetu Univerziteta u Beogradu na ukazanom poverenju i odobrenom studijskom odsustvu. Boravak na Univerzitetu Nortwestern u Sjedinjenim Američkim Državama pružio mi je dragocenu priliku da dublje istražim i razvijem svoja interesovanja za kritičko mišljenje u univerzitetskoj nastavi, što je značajno doprinelo kvalitetu ovog istraživanja.

Zahvalnost dugujem dragim kolegama sa Katedre na podršci, razumevanju i konstruktivnim razgovorima tokom ovog procesa.

Najiskrenije zahvaljujem svojim studentima, sa kojima je bilo istinsko zadovoljstvo i privilegija istraživati kritičko mišljenje. Na svemu što sam od njih naučila tokom naše saradnje ostajem im duboko zahvalna.

Na kraju, zahvaljujem svojoj porodici i prijateljima na bezgraničnoj ljubavi, veri u mene i beskrajnoj podršci bez koje ovaj put ne bi bio moguć.

RAZVOJ VEŠTINA I SPOSOBNOSTI KRITIČKOG MIŠLJENJA U NASTAVI ENGLESKOG JEZIKA NA UNIVERZITETSKOM NIVOU

Sažetak

Istaknuto mesto kritičkog mišljenja u savremenom obrazovanju nije teško razumeti; ono je ključni činilac intelektualnih veština neophodnih za pragmatički duh vremena koji zahteva samostalnost u razmišljanju, kontinuirano učenje i rešavanje kompleksnih problema. Smatra se obrazovnim imperativom današnjice jer je održanje istinski demokratskog poretka nezamislivo bez svesnih pojedinaca koji samostalno razmišljanju i u stanju su da prepoznaju verodostojne izvore informacija od lažnih. Takođe, kritičko mišljenje je postalo jedna od najvrednijih veština na tržištu rada, pa je iz svih ovih razloga široko prihvaćen stav teoretičara i stručnjaka za kritičko mišljenje da ono predstavlja najvažniji cilj savremenog obrazovanja (McPeck 1981; Paul 1987; Brookfield 1987; Siegel 1988; Facione 1990; Ennis 1996; Barnett 1997; Davies 2015; Freire 2000/1970; Lipman 2003; Hamby 2015).

Kritičko mišljenje sa složenim kognitivnim operacijama, dispozicijama i motivacionim strukturama se najuspešnije razvija i primenjuje na univerzitetskom nivou. Učenici i studenti u kasnoj adolescenciji sa zrelijim intelektualnim sposobnostima, posebno su otvoreni za usvajanje i primenu kritičkog mišljenja u procesu učenja (King & Kitchener 1981).

Istraživačko polje kritičkog mišljenja karakteriše izrazita brojnost i heterogenost teorijskih koncepcija kojima je zajednička težnja da kritičko mišljenje postave u središte obrazovnih ciljeva, naročito na univerzitetskom nivou (Davies 2015). Međutim, izrazita heterogenost ovog naučnog polja i zasićenost koncepcijama i definicijama kritičkog mišljenja često otežavaju razvoj odgovarajućih pedagoških praksi usmerenih ka uključenju kritičkog mišljenja u obrazovni proces.

Cilj ove teze je dvostruk: prvi cilj je analiza različitih koncepcija kritičkog mišljenja i kritičko promišljanje njihovih realizacija u savremenom obrazovanju, koje se u ovom radu posmatraju kao dve različite koncepcije razvoja kritičkih kapaciteta studenata. Jedna je fokusirana na logičko-psihološke karakteristike procesa kritičkog mišljenja, a druga na njegov vrednosni i emancipatorni potencijal.

Drugi cilj ove teze teži da ponudi model razvoja kritičkog mišljenja u nastavi engleskog jezika na Katedri za anglistiku Filološkog fakulteta u Beogradu, koji teži da premosti razlike u dvema ključnim koncepcijama kritičkog mišljenja koje se ogledaju u nasleđu Pokreta za kritičko mišljenje, sa jedne strane, i kritičke pedagogije, sa druge.

U tezi će biti prikazan model razvoja kritičkog mišljenja integrisan u nastavu predmeta Savremeni engleski jezik G3 i G4 na drugoj godini Anglistike, Filološkog fakulteta Univerziteta u Beogradu. Model je nazvan „kritička perspektivizacija“ jer podrazumeva da je za razvoj kritičkog mišljenja od najvećeg značaja sagledavanje problema iz različitih perspektiva. Ovaj model zasnovan je na teorijskoj koncepciji kritičkog mišljenja kao reflektivnog mišljenja koje se odvija u dijaloško-dijalektičkom kontekstu i koje teži razvoju kritičke refleksije sa transformativnim i emancipatornim ciljevima. Teorijska osnova modela kritičke perspektivizacije zasniva se na stanovištima filozofa obrazovanja Ričarda Pola (Paul 1982), jednom od ključnih teoretičara Pokreta za kritičko mišljenje, kao i teorijskim koncepcijama Paula Freirea (Freire 2000/1970), Mišela Fukoa (Foucault 2007) i Džeka Mezirova (Mezirow 1991).

U radu će biti prikazana metodologija implementacije modela kritičke perspektivizacije u nastavi izvedenoj na kursu Pismene i usmene vežbe u toku akademske 2022/23. godine sa studentima druge

godine na Katedri za anglistiku. Model kritičke perspektivizacije obuhvata sistem tema i zadataka koji na kursu Pismene i usmene vežbe teže razvoju jezičkih kapaciteta studenata uporedo sa razvojem veština i dispozicija za kritičko mišljenje. Time drugi cilj ove teze predstavlja prikaz i ispitivanje uspešnosti modela koji obuhvata implementaciju u nastavi i metode evaluacije kritičkih kapaciteta studenata razvijenih u okviru ovog modela.

Ključne reči: kritičko mišljenje, kritička pedagogija, nastava engleskog jezika, Anglistika

Naučna oblast: nauka o jeziku

Uža naučna oblast: kritičko mišljenje u nastavi engleskog jezika

UDK broj:

DEVELOPMENT OF CRITICAL THINKING SKILLS AND ABILITIES IN ENGLISH LANGUAGE TEACHING AT THE UNIVERSITY LEVEL

Abstract

The prominent place of critical thinking in contemporary education is easy to understand; it is a key component of the intellectual skills necessary for the pragmatic spirit of the age, demanding independent thought, continuous learning, and complex problem-solving. It is considered an educational imperative today because the maintenance of a truly democratic order is unthinkable without conscious individuals who think independently and are able to distinguish true information from false. Furthermore, critical thinking has become one of the most valuable skills in the labor market. For all these reasons, it is a widely accepted view among theorists and experts that critical thinking represents the paramount goal of contemporary education (McPeck 1981; Paul 1987; Brookfield 1987; Siegel 1988; Facione 1990; Ennis 1996; Barnett 1997; Davies 2015; Freire 2000/1970; Lipman 2003; Hamby 2015).

Critical thinking, with its complex cognitive aspects, dispositions, and motivational structures, is most successfully developed and applied at the university level. Students in late adolescence possessing more mature intellectual capabilities, are particularly receptive to adopting and applying critical thinking in the learning process (King & Kitchener 1981).

The research field of critical thinking is characterized by a remarkable number of diverse theoretical conceptions, sharing the common aspiration to position critical thinking at the core of educational objectives, particularly at the university level (Davies 2015). However, the marked heterogeneity of this academic field and the saturation of concepts and definitions often impede the development of suitable pedagogical practices for integrating critical thinking into the educational process.

This thesis has a twofold aim: the first is to analyze different conceptions of critical thinking and critically reflect on their implementation in contemporary education, viewed herein as two distinct approaches to developing students' critical capacities. One approach focuses on the logical and psychological characteristics of the critical thinking process, while the other emphasizes its value-based and emancipatory potential.

The second aim is to propose a model for developing critical thinking in English Language Teaching at the Department of English Studies, at the Faculty of Philology, University of Belgrade. This model seeks to bridge the gap between two key conceptions of critical thinking, reflected in the legacies of the Critical Thinking Movement, on one hand, and critical pedagogy, on the other.

The thesis presents a model for developing critical thinking, integrated into the curriculum of the Contemporary English Language G3 and G4 courses for second-year students of English Studies. The model, termed "critical perspectivization," posits that examining issues from multiple perspectives is paramount for fostering critical thinking. It is grounded in the theoretical conception of critical thinking as reflective thought occurring within a dialogic-dialectical context, striving for the development of critical reflection with transformative and emancipatory objectives.

The theoretical foundation of the critical perspectivization model draws upon the views of the philosopher of education Richard Paul, a key theorist of the Critical Thinking Movement, as well as the theoretical concepts of Paulo Freire (Freire 2000/1970), Michel Foucault (Foucault 2007), and Jack Mezirow (Mezirow 1991).

The thesis details the methodology for implementing the model within the Speaking and Writing course during the 2022/23 academic year, involving second-year students at the Department of English Studies. The critical perspectivization model comprises a system of topics and tasks designed to foster students' language proficiency, simultaneously developing their critical thinking skills and dispositions. The thesis details the model's development, its classroom implementation, and the methods used to assess students' critical capacities. Finally, this research assesses the success of the proposed methodology in achieving its aims.

Keywords: critical thinking, critical pedagogy, English language teaching, English Studies

Academic Field: linguistics

Specific Academic Field: Critical Thinking in English Language Teaching

UDC number:

Sadržaj

1 Uvod	1
1.1. Problem definisanja kritičkog mišljenja: od „slobode i pravde“ do „pojmovne močvare“	5
1.1.1. Definicije teoretičara Pokreta za kritičko mišljenje	6
1.2. Kategorizacije pristupa kritičkom mišljenju	9
1.3. Kategorizacija pristupa kritičkom mišljenju u ovom radu: logičko-psihološki i vrednosno-emancipatorni	9
1.3.1 Vrednosno-emancipatorni pristup kritičkom mišljenju	10
1.4. Kritičko mišljenje: intrumentalna i(li) emancipatorna racionalnost	12
1.4.1. Razlike između analitičke i kontinentalne filozofije	13
1.5. Metodološka pitanja razvoja kritičkog mišljenja u nastavi	15
1.6. Ciljevi ovog istraživanja i struktura rada	15
2. Društveni život ideje kritičkog mišljenja	18
2.1. Pokret za kritičko mišljenje	18
2.2. Kritičko mišljenje kroz vreme	19
2.2.1 Kritičko mišljenje i masovno obrazovanje	20
2.3 Filozofija američkog pragmatizma	20
2.3.1 Djujijev pragmatizam i reflektivno mišljenje	21
2.4. Progresivno obrazovanje	22
2.4.1 Konstruktivizam i sociokulturna teorija učenja	24
2.5 Kritičko mišljenje u univerzitetskom obrazovanju	25
2.5.1. Univerzitet kao prirodno okruženje za kritičko mišljenje	25
2.5.2. Nivoi mišljenja i kritičko mišljenje	26
2.5.3. Etička dimenzija: kritičko mišljenje u slabom i jakom smislu	26
2.5.4. Ka kritičkom načinu života: Transformativna uloga visokog obrazovanja	27
2.6. Kritičko mišljenje u univerzitetskom obrazovanju studenata anglistike	28
2.6.1. Kritičko promišljanje primenjene lingvistike	28
2.6.2. Kritički pristupi engleskom jeziku	30
2.6.2.1. Globalna ekspanzija engleskog jezika	31
2.6.2.2. Anglocenzizam, simbolički kapital i native-speakerism	32

2.6.2.3. Oспорavanje „vlasništva“ nad engleskim jezikom: teorije SVE i ELF.....	33
2.6.2.4. Kritička upotreba jezika na univerzitetskom kursu produktivnih jezičkih veština.....	36
3. Kritička perspektivizacija.....	38
3.1. Metodološki okvir kritičkog mišljenja u kritičkoj perspektivizaciji.....	38
3.2 Teorijska koncepcija kritičkog mišljenja u modelu kritičke perspektivizacije.....	40
3.2.1. Fukoova kritička ontologija i kritičko mišljenje.....	40
3.2.1.1. Briga za sadašnjost i važnost radoznalosti.....	41
3.2.2. Freireova pedagogija oslobođenja.....	42
3.2.3. Habermas: Ka kritičkom znanju kroz emancipatorni interes.....	43
3.2.4. Mezirov: refleksija kao ključ transformativnog učenja.....	43
3.2.5. Refleksivno mišljenje: od ličnog ka društvenom i nazad.....	45
3.3. Refleksivne prakse u nastavi.....	47
3.3.1 Nivoi refleksije – kategorizacije refleksije.....	47
4. Metodologija istraživanja.....	50
4.1. Plan istraživanja metode kritičke perspektivizacije i istraživačke hipoteze:.....	52
4.2. Refleksivne beleške i fokus grupa kao didaktičko i dijagnostičko sredstvo.....	53
4.3. Prva faza istraživanja: prikaz i implementacija elemenata kritičke perspektivizacije.....	54
4.3.1. Priprema za kritičku perspektivizaciju – razvoj logičke argumentacije.....	54
4.3.1.1. Tulminov model argumentacije u nastavi.....	55
4.3.2. Teme i zadaci na kursu Pismene i usmene vežbe G4.....	56
4.3.2.1. Prvi korak: Otkrivanje i tumačenje sukobljenih perspektiva.....	57
4.3.2.2. Drugi korak: Kreiranje dvostruke perspektive.....	59
4.3.2.3 Treći korak: Uključivanje višestrukih perspektiva.....	60
4.3.2.4. Četvrti korak: Sinteza višestrukih perspektiva.....	61
4.3.3 Refleksivne beleške: implementacija u nastavi.....	62
4.3.3.1 Instrukcije za pisanje refleksivnih beleški.....	63
4.3.3.2. Slobodna dužina i forma.....	63
4.3.3.3. Pedagoški ciljevi uključivanja refleksivnih beleški.....	64
4.3.3.3.1. Podsticanje metakognicije.....	64
4.3.3.3.2. Aktivna uloga studenata u univerzitetskom obrazovanju.....	64
4.3.3.3.3. Refleksivno mišljenje kao deo svakodnevnog života.....	65

4.3.3.3.4. Upotreba refleksivnih beleški u nastavi	66
4.3.3.3.5. Značaj postavljanja pitanja <i>zašto</i>	66
4.3.3.3.6. Značaj atmosfere poverenja na času	67
4.3.3.3.7. Anksioznost u komunikaciji na stranom jeziku	68
4.3.4. Fokus grupe kao element kritičke perspektivizacije	69
4.2.3.1. Longitudinalni pristup.....	70
4.3.5. Principi evaluacije kritičkog mišljenja u ovom istraživanju.....	71
4.3.5.1. Neki problemi evaluacije kritičkog mišljenja standardizovanim testovima	71
4.3.5.2. Testiranje kao redukcija? Kritičko mišljenje u neoliberalnom obrazovnom modelu	73
5. Druga faza istraživanja: sprovođenje istraživanja i analiza rezultata	76
5.1 Prikupljanje i analiza refleksivnih beleški	76
5.1.2. Metodologija analize refleksivnih beleški	76
5.1.2.1. Metode utemeljene teorije i kvalitativne analize sadržaja	77
5.1.2.2. Kategorizacija prikupljenih refleksivnih beleški	79
5.1.2.3. Metoda kvalifikacije dubine refleksija.....	80
5.1.2.4. Primena kreirane skale na kategorizaciju refleksivnih beleški	82
5.1.2.4.1. Primeri i analiza refleksivnih beleški na skali od deskriptivnih do kritičkih.....	82
5.1.2.5. Razmatranja nalaza kategorizacije refleksivnih beleški	87
5.2.1.5.1. Fokus na individualnoj progresiji	88
5.2.1.5.2. Refleksivne beleške kao prostor za emocije, kreativnost i dubinsko promišljanje.	89
5.2.1.5.3. O fokus grupama u refleksivnim beleškama: metaperspektivan pristup	90
5.2.1.5.3.1. Teme koje se izdvajaju u refleksivnim beleškama o fokus grupama	91
5.2. Istraživanje putem fokus grupa i analiza dobijenih rezultata.....	93
5.2.1. Longitudinalni pristup.....	95
5.2.2. Analiza rezultata fokus grupa na kraju kursa PiUV	96
5.2.2.1. Percepcija kursa PiUV	98
5.2.2.2. Najuticajnije teme i aktivnosti kursa.....	99
5.2.3 Analiza fokus grupa godinu dana posle	104
5.3. Sprovođenje anketnog ispitivanja i analiza dobijenih podataka	106
6. Diskusija rezultata istraživanja	113
7. Zaključak	120

8. Literatura.....	124
Biografija autorke.....	140

1 Uvod

Vrli novi svet

Globalno informaciono društvo karakteriše transformacija stvarnosti na mnogim nivoima – tehnološkom, ekonomskom, profesionalnom, prostornom i kulturnom (Webster 2014). Naša stvarnost je duboko posredovana informacionim i komunikacionim tehnologijama, koje su postale dominantni izvor informacija i saznanja. Upravo u ovakvoj, tehnološki posredovanoj stvarnosti, razvija se ekonomija znanja. U njoj, ključni faktori savremenog ekonomskog rasta jesu ljudski kapital, inovacije, i istraživanje i razvoj. U takvom postindustrijskom okruženju, uspeh pojedinca presudno zavisi od njegovog pristupa informacijama i sposobnosti da ih efikasno koristi i njima upravlja. Znanje tako postaje glavni pokretač društvene proizvodnje, dok fizički rad gubi nekadašnji primarni značaj, a posledično slabi i uticaj društvene klase koja se na njemu prevashodno zasnivala. Umesto toga, radna snaga se sve više oslanja na intelektualne sposobnosti i kreativnost, što dovodi do razvoja novih ekonomskih sektora i povećane važnosti obrazovanja i stručnog usavršavanja. Ova tranzicija stvara nove društvene dinamike i redefiniše koncept rada i vrednosti unutar društva (Đorđević 2009: 190).

Informaciono društvo je postmoderno društvo koje karakteriše fragmentacija i nestabilnost svakog znanja, mnoštvo ravnopravnih narativa koji se takmiče za našu pažnju, fluidni identiteti i skepticizam prema univerzalnim, objektivnim istinama i metanaracijama (Liotar 1988). U takvom svetu, sam pojam „objektivne istine“ postao je problematičan i doveden u pitanje, iako naša ljudska potreba za izvesnošću i smislom ostaje nepromenjena. Ova tenzija između dekonstrukcije objektivnosti i potrage za istinom predstavlja jedan od ključnih izazova savremenog doba.

Doba u kojem živimo obeležavaju brojni paradoksi o kojima govore mnogi teoretičari. Bodrijar je pisao da „živimo u svetu u kome je sve više informacija, a sve manje smisla“ (Baudrillard 1994: 79) i da eksplozija informacija dovodi do „implozije“ onoga što nas čini društvenim bićima. Ljudi postaju otuđeni, pasivni konzumenti medijskih sadržaja koji oblikuju naše poimanje stvarnosti i vrednosne sisteme (Baudrillard 1994, Herman and Chomsky 2021). Internet, često figurativno opisan kao „informacioni auto-put“, nesporno je doprineo demokratizaciji pristupa informacijama. Ipak, ova lakoća dostupnosti istovremeno je generisala fenomen koji Tomas Hilan Eriksen (2003: 28) identifikuje kao „manjak slobode od informacija“, ukazujući na konstantnu okupiranost informacijskim tokovima.

Pojava interneta i društvenih mreža izaziva podeljene reakcije: jedni ih vide kao put ka informisanijem i globalno povezanim društvu, omogućavajući lakši pristup znanju i obrazovanju za sve. Drugi, pak, izražavaju strah od povećane kontrole, manipulacije i dominacije površnih informacija, senzacionalizma i propagande kojima se znanje ograničava. Ova ambivalentnost sažeta je u dilemi: da li prisustvujemo „uvodu u društvo vođeno znanjem“ ili smo „ušli u eru neviđenog nadzora“ (Webster, 2014: 2).

Rasprostranjenost i široka prihvaćenost engleskog jezika danas predstavlja jedan od ključnih mehanizama globalnog povezivanja, ali ujedno i fenomen koji izaziva ambivalentne stavove. S jedne strane, engleski kao globalna *lingua franca*, nesumnjivo olakšava međunarodnu komunikaciju i doprinosi većoj povezanosti sveta. S druge strane, ova dominacija stvara značajnu neravnotežu. Budući da je najveći deo onlajn sadržaja na engleskom, ideje, vrednosti i kulturni proizvodi (poput filmova, muzike, softvera, vesti) iz anglo-američkog kulturnog prostora, postaju globalno dominantni i lako dostupni. Kako primećuje Filipson (Phillipson 1992), ovakva situacija dovodi do neravnoteže moći koja favorizuje engleski jezik i pretili da potisne lokalne jezike i kulture. Nadovezujući se na Šilerovu analizu (1985), Barker i Džejn ističu da se svetski protok informacija pretežno na engleskom može posmatrati

kao sredstvo za širenje anglo-američkih kulturnih i ideoloških pogleda, što vodi ka kulturnoj hegemoniji na globalnom nivou (Barker & Jane 2016: 505).

Kritičko mišljenje kao putokaz u današnjem svetu

U ovakvom društvenom kontekstu, od presudnog značaja je da pojedinci razvijaju svest o neophodnosti samostalnog promišljanja celokupne stvarnosti – privatne, profesionalne i društvene. Proliferacija informacija i rapidne smene društvenih događaja kreiraju doba u kome kritičko mišljenje zadobija privilegovan položaj i postaje oslonac i oruđe koje nam pruža šansu da se adekvatno orijentišemo u kompleksnosti današnjice. Kritičko mišljenje postaje središte obrazovnog procesa, i najvažnija intelektualna sposobnost 21. veka – sposobnost da učimo i sposobnost da sagledavamo mnoštvo informacija kojima smo okruženi i među njima prepoznamo istinite i relevantne (Halpern 1989; 1998; 2014). Jedan od glavnih savremeni izazova nije više pristup informacijama, već njihova adekvatna obrada. Informacije zahtevaju selekciju, interpretaciju, razumevanje, evaluaciju, učenje i primenu da bi postale korisne. Bez sposobnosti kritičkog mišljenja, rizikujemo da budemo preplavljeni podacima, bez stvarnog razumevanja njihovog značenja. Zbog toga, Halpern (1998: 450) smatra da sposobnost učenja („kako učiti“) i sposobnost jasnog i kritičkog razmišljanja o informacijama koje se rapidno umnožavaju predstavljaju cilj obrazovanja za građane 21. veka.

U „globalnom selu“ koje karakteriše ekspanzionalni rast znanja, potreba za učenjem i prilogađavanjem promenljivim okolnostima postaje glavna preokupacija i pojedinaca i organizacija (Kolb 2015: 2). U ovakvim okolnostima tradicionalna shvatanja znanja i obrazovanja se sistematski redefinišu. Od obrazovnog procesa se očekuje razvoj znanja i veština kod učenika koje prevazilaze disciplinarna ograničenja.

Razvoj kritičkog mišljenja u obrazovanju, mnogi autori smatraju ključnim za očuvanje demokratskog poretka (Dewey 1910; 1933; Meyers 1986; Siegel 1988; Facione 1990; Mezirow 1991; Benesch 1993; Atkinson 1997; Brookfield 1997; Barnett 1997, Paul 1999, Davies 2015, itd). Steven Brookfield, istaknuti teoretičar visokog obrazovanja, poznat po svom obimnom radu na kritičkoj refleksiji, kritičkom mišljenju i transformativnom učenju kaže da je u „srcu snažne, participativne demokratije sposobnost građana da preispituju postupke, opravdanja i odluke političkih lidera, i sposobnost da zamisle alternative koje su pravednije i humanije od postojećih struktura i moralnih načela“ (Brookfield 1997: 17). Brookfield smatra da se takve sposobnosti razvijaju dok učimo da mislimo kritički, pa je zato podsticanje kritičkog mišljenja kod odraslih, a naročito na univerzitetskom nivou od ključnog značaja za „demokratski projekat“ (Brookfield 1997: 17).

Osim toga, kritičko mišljenje se poslednjih decenija posmatra kao jedna od ključnih veština potrebnih na savremenom tržištu rada. O unapređenju kritičkog mišljenja u obrazovanju često se govori iz perspektive potrebe poslodavaca koji u današnjem svetu traže radnu snagu ili diplomce koji umeju da analiziraju informacije, evaluiraju argumente, rešavaju kompleksne probleme i povezuju različite domene znanja. Potreba za razvojem kritičkih kapaciteta kod studenata smatra se ulaganjem u „ljudski kapital“, što danas predstavlja „najpametniju investiciju“ (Halpern 1998: 450).

Ovakvo pozicioniranje kritičkog mišljenja započinje je u Sjedinjenim Američkim Državama tokom osamdesetih godina 20. veka, kada raste interesovanje za uključivanje veština kritičkog mišljenja u obrazovne procese, prvenstveno u univerzitetsko obrazovanje. Godine 1983. objavljen je uticajni izveštaj Nacionalne komisije za izvrsnost u obrazovanju, pod nazivom „Nacija u opasnosti“ (*A Nation at Risk*), koji je ukazivao na neophodnost poboljšanja kvaliteta obrazovanja u Americi, i na opasnost koju po američke nacionalne interese predstavlja „plima osrednjosti“ u postignućima američkih učenika (National Commission on Excellence in Education 1983). Ovaj izveštaj je isticao važnost razvoja veština

mišljenja višeg reda kod učenika, navodeći veštine rešavanja problema, logičkog rezonovanja, kao i analitičke i intelektualne veštine. Talas reformi koji je unutar američkog obrazovnog sistema pokrenuo ovaj izveštaj učinili su da ostane zapamćen kao najuticajniji izveštaj ovog tipa, ali ne i jedini; u narednim decenijama objavljeni su brojni izveštaji sa sličnim upozorenjima i preporukama (Halpern 2014). Kritičko mišljenje se u američkom obrazovnom kontekstu posmatra kao izuzetno važan resurs iz različitih perspektiva: za pojedince, ono predstavlja neophodnost kako bi obezbedili konkurentnost na tržištu rada; poslodavci imaju snažan interes da univerziteti razvijaju ove veštine kod studenata, a na nacionalnom nivou, kritičko mišljenje se percipira kao jedan od ključnih faktora za očuvanje vodeće pozicije američke ekonomije u svetu (Paul 1989; Chaffee 1992; Hamby 2015).

Značaj kritičkog mišljenja u obrazovanju danas, kako objašnjava Jelena Pešić (Pešić 2008), može se razumeti kao posledica dva međusobno povezana činioca. Prvi se odnosi na „pragmatičan duh vremena“ koji od pojedinca zahteva sposobnost prilagođavanja brzim društvenim i tehnološkim promenama, a od obrazovnog sistema da pojedince snabdeva veštinama potrebnim u vremenu ovakvih promena (Pešić 2008: 19). Drugi činilac predstavljaju moderne koncepcije obrazovanja unutar kojih je došlo do pomeranja fokusa sa „usvajanja znanja na podsticanje različitih intelektualnih sposobnosti i veština, a pre svega mišljenja i učenja“ (Pešić 2008: 19).

Istaknuto mesto kritičkog mišljenja u savremenom obrazovanju, dakle nije teško razumeti; ono je ključni činilac intelektualnih veština neophodnih za pragmatički duh vremena koji zahteva samostalnost u razmišljanju, kontinuirano učenje i rešavanje kompleksnih problema. Smatra se obrazovnim imperativom današnjice jer je održanje istinski demokratskog poretka nezamislivo bez svesnih pojedinaca koji samostalno razmišljaju i u stanju su da prepoznaju istinske informacije od lažnih. Kritičko mišljenje osim toga, postalo je jedna od najvrednijih veština na tržištu rada, pa je iz svih ovih razloga široko prihvaćen stav teoretičara i stručnjaka za kritičko mišljenje da ono predstavlja najvažniji cilj savremenog obrazovanja (McPeck 1981; Paul 1984, 1987, 1999; Facione 1984, 1990; Brookfield 1987; Siegel 1988, , , Chaffe 1992; Willingham 2007, Barnett 1997; Davies 2015; Freire 2000/1970, Ennis 1996, Siegel 1980, 1988; 1987, 1999, , , Bailin and Siegel 2003 Lipman 2003, Hare 2012; Paul and Elder 2013; Hamby 2015).

Entuzijazam za kritičkim mišljenjem i gotovo univerzalno shvatanje njegovog značaja za savremeno društvo u neskladu su, međutim, sa činjenicom da ono što podrazumevamo pod kritičkim mišljenjem, kako ga definišemo i čemu služi, znatno varira od čoveka do čoveka i razlikuje se među istraživačima. Kritičko mišljenje je apstraktan pojam koji možemo razumeti na različite načine: kako na nivou samog procesa mišljenja, tako i u pogledu njegove funkcije za društvo u celini i za pojedinca.

Još je početkom osamdesetih godina, u periodu kada u Americi počinje intenzivno zalaganje za uvođenje kritičkog mišljenja u obrazovanju i razvoja odgovarajućih pedagoških praksi, istaknuti filozof obrazovanja i teoretičar kritičkog mišljenja, Džon Mekpek, pisao je da je opšta podrška kritičkom mišljenju „pomalo kao i zalaganje za slobodu, pravdu ili čistu životnu sredinu“ (McPeck 1981:1). Mekpekov ironičan i kritički ton podvlači upitnost široke saglasnosti oko pojma nedefinisane sadržine – baš kao sloboda, pravda i čistija životna sredina, svi se slažu da je kritičko mišljenje važno, ali ne postoji konsenzus o tome šta ono znači u praksi, kako se integriše u obrazovanje i koje su implikacije realizacije ovih obrazovnih ciljeva. Mekpek dodaje i zanimljivu opasku da se sa opšteprihvaćenim idejama često dešava da se njihovo „odobravanje smanjuje obrnuto srazmerno jasnoći sa kojom se percipiraju“, pa zaključuje da „široko i raznoliko odobravanje kritičkog mišljenja predstavlja meru neodređenosti tog pojma“ (McPeck 1981: 1).

Eksplicitan konsenzus o neophodnosti kritičkog mišljenja u obrazovanju traje skoro 5 decenija. Medjutim, vrednost kritičkog mišljenja i univerzalno uvažavanje potrebe za kritičkim mišljenjem u obrazovanju je jedino mesto slaganje opšte javnosti. Sve ostalo u vezi sa kritičkim mišljenjem u akademskoj sferi je područje neslaganja i diskurzivne borbe za prevlast pojedinačnih tumačenja.

Integraciju KM u obrazovni proces i formulisanje odgovarajućih pedagoških pristupa predstavlja veoma složen poduhvat zbog mnoštva različitih teorijskih sagledavanja samog pojma kritičkog mišljenja. Kompleksnost ovog procesa dobija na težini unutar univerzitetskog obrazovanja, gde je integracija i podsticanje kritičkog mišljenja prepoznata kao zadatak od najvećeg značaja.

Razvoj kritičkog mišljenja kod studenata zauzima centralni fokus pedagoških i psiholoških istraživanja iz više ključnih razloga. Pre svega, polazi se od uverenja da se kapaciteti za kritičko mišljenje postepeno razvijaju tokom godina i da ovaj proces zahteva određeni stepen kognitivnog razvoja i zrelosti, poput sposobnosti za apstraktno mišljenje (King & Kitchener 1981, 2001). Stoga se smatra da je univerzitetski uzrast, kao period kasne adolescencije i rane zrelosti, posebno pogodan za podsticanje i učvršćivanje kritičkih kapaciteta mladih ljudi. Smatra se da se upravo u ovom periodu najuspešnije neguju i razvijaju osobine karakteristične za kritičke mislioce, kao što su intelektualna skromnost, empatija, autonomija mišljenja, intelektualni integritet, istrajnost u rešavanju problema, pravičnost i poverenje u snagu rasuđivanja, itd. (Paul and Elder, 2013).

Nadalje, važnost podsticanja refleksivnog prosuđivanja kod studenata je ogromna, jer ih stvarni život neprestano suočava sa složenim, višeznačnim problemima i situacijama. Kritičko mišljenje ih osposobljava da o tim pitanjima donose informisane sudove, čak i u uslovima neizvesnosti, nedostatka relevantnih informacija ili suočenosti sa kontradiktornim podacima. Sa druge strane, sistemski razvoj kritičkog mišljenja na univerzitetu ključan je ako razumemo fundamentalnu ulogu univerziteta – da obrazuje buduće intelektualce. To podrazumeva formiranje pojedinaca sposobnih za nezavisnu kritičku analizu, koji poseduju razvijene etičke standarde i duboku svest o sopstvenoj društvenoj odgovornosti unutar zajednice i stvarnosti u kojoj deluju.

Svi navedeni razlozi dobijaju posebnu težinu kada se posmatraju u konkretnom kontekstu univerzitetskog obrazovanja studenata Anglistike. Za njih, kritičko mišljenje nije samo opšta akademska veština, već je od suštinskog značaja. Razvoj kritičkog mišljenja kod ovih studenata ogleda se, između ostalog, u formiranju svesti o kritičkim pristupima samom jeziku, njegovom proučavanju u nastavi, sa posebnim osvrtom na jedinstvenu i dominantnu ulogu engleskog jezika u savremenom svetu.

Pozicija, uticaj i socio-kulturna moć engleskog jezika danas prevazilaze sve druge jezike; on funkcioniše kao globalna *lingua franca* i primarni medijum međunarodne komunikacije u nauci, tehnologiji, ekonomiji i kulturi. Engleski jezik prožima u gotovo sve sfere ljudske delatnosti, te je njegovo poznavanje postalo jedan od ključnih oblika društvenog i kulturnog kapitala. Taj kapital omogućava veću ekonomsku mobilnost i često uslovljava profesionalni i intelektualni razvoj pojedinaca. Stoga je kritičko mišljenje kod studenata engleskog jezika izuzetno važno, jer jezik i njegov uticaj predstavljaju centralni domen njihovog budućeg profesionalnog i intelektualnog delovanja. Oni će biti budući korisnici, posrednici i analitičari tog jezičkog kapitala, pa je od ključnog značaja razvijati njihovu kritičku svest kako bi postali društveno odgovorni profesionalci. Razvijena kritička svest neophodna je za lični i profesionalni razvoj jezičkih stručnjaka; ona im omogućava da steknu potpuniju i nijansiraniiju sliku društvene stvarnosti u kojoj učestvuju kao eksperti za engleski jezik, njegov kulturni i književni kontekst, i da razumeju kompleksne načine na koje moć ovog jezika oblikuje svet današnjice.

1.1. Problem definisanja kritičkog mišljenja: od „slobode i pravde“ do „pojmovne močvare“

Postoje brojna i raznovrsna viđenja kritičkog mišljenja, koja se mogu klasifikovati prema dominantnoj perspektivi iz koje se posmatra. Iz psihološke perspektive, kritičko mišljenje se pretežno razume kao skup kognitivnih i metakognitivnih procesa koji se aktiviraju prilikom rešavanja slabo strukturiranih problema – onih koji nemaju jednoznačna rešenja, već zahtevaju prosuđivanje, analizu, evaluaciju i donošenje odluka (Resnick 1987; King & Kitchener 1994, 2004; Bailin & Siegel 2003; Lipman 2003). Filozofi obrazovanja, s druge strane, skloni su da kritičko mišljenje definišu normativno, kao racionalno rasuđivanje zasnovano na kriterijumima logike i dobrog argumentovanja (Ennis 1987, 1996; Siegel 1988; Johnson 2009). Treća perspektiva, proizašla iz kritičke pedagogije, naglašava društvenu ulogu kritičkog mišljenja i njegov emancipatorni potencijal. U ovom kontekstu, kritički mislilac nije samo osoba koja efikasno rešava probleme ili dobro kreira i evaluira argumente, već i neko ko aktivno preispituje dominantne vrednosti, dovodi u pitanje postojeće društvene odnose, i teži socijalnoj pravdi (Freire 2000; Giroux 1994; hooks 2010).

Akademsko istraživačko polje kritičkog mišljenja izuzetno je bogato i heterogeno, okarakterisano proliferacijom naučnih radova koji ispituju prirodu kritičkog mišljenja, nude nove definicije ili ispituju efikasnosti metoda integracija kritičkog mišljenja u nastavu. Kada se istraživačica otisne u ovo polje, pred njom se otvara nepregledan horizont različitih perspektiva i definicija kritičkog mišljenja koje se kaleidoskopski preklapaju, mimoilaze, dodiruju i nalaze u mnoštvu konstalacija. Zbog toga je prvi susret sa ovim naučnim poljem iznenađujući, jer kao i svi, istraživači na početku veruju da svi znaju šta je kritičko mišljenje (Atkinson 1997), ili imaju ideju kako ono izgleda i čemu služi. Nakon prvih susreta sa literaturom, počinjemo da uviđamo da stvar i nije tako zdravorazumska, ili je barem na delu veliki trud da se ona tako ne predstavi.

Pojedini autori problem vide u tome što još uvek ne postoji adekvatna definicija niti jasan opis kritičkog mišljenja (Atkinson 1997). Atkinson upozorava da, uprkos tome što se kritičko mišljenje široko koristi u obrazovnom i drugim kontekstima, čak ni mnogi istraživači/naučnici koji se njime služe ne mogu jasno da ga definišu (Atkinson 1997: 74).

Drugi autori kažu da definicija ima peviše, i da njihov broj otežava razumevanje ovog pojma jer se istraživači osećaju slobodnim, pa čak i obaveznim da definišu ovaj pojam na svoj način (Johnson 2012; Johnson & Hamby 2015). Prema trećem stanovištu, glavna preokupacija teoretičara ne treba da bude dostizanje ispravne definicije kritičkog mišljenja, već fokus na one veštine koje su najvažnije za efikasno kritičko rezonovanje (Hatcher 2013).

Četvrto stanovište je da suština kritičkog mišljenja nije u njegovom definisanju, nego u odgovoru na pitanje čemu ono služi (Barnett 1997; 2015). Prema ovom mišljenju, dominantne normativne filozofske definicije u Americi su diskusiju o kritičkom mišljenju suzile na pitanja racionalnog rezonovanja i argumentacije. Ova perspektiva je tokom vremena postala opšteprihvaćena, zbog čega dominira ovakav pogled na kritičko mišljenje, koje je u dosluhu sa poimanjem kritičkog mišljenja kao veštine koja je potrebna na tržištu rada (Barnett 1997: 65). U skladu sa ovim tumačenjem je kritika upućena dominantnim definicijama kritičkog mišljenja da fokusom na kognitivne veštine neophodne u ovom procesu, ograničavaju prostor za diskusiju i nemaju kapacitet da uključe nužan element kritičkog mišljenja – kritičko delovanje (Davies 2015).

Kompleksnost ovog istraživačkog polja kao i teorijskih određenja kritičkog mišljenja možda najbolje skicira činjenica da su sve ove tvrdnje istovremeno tačne: i da nema dovoljno definicija, i da ih ima previše, i da suštinski problem nije definicija kritičkog mišljenja, već pitanje čemu nam ono služi. Osim toga, pojedini autori upozoravaju na konfuziju u literaturi o kritičkom mišljenju jer se pojam

kritičkog mišljenja nalazi u nedefinisanom odnosu prema srodnim pojmovima kao što su veštine mišljenja višeg reda, neformalna logika, rešavanje problema, metakognicija, donošenje odluka i argumentacija (Resnick 1987; Johnson 2012). Džonson smatra da je do sada bilo isuviše rasprava o hijerarhijskim odnosim srodnih procesa mišljenja (da li je kritičko mišljenje sadržalac ili činilac neformalne logike, rešavanja problema, metakognicije, veština višeg reda, itd.) i da pokušaj razumevanja njihovog odnosa prevazilazi leksičke definicije, pa ih je najbolje razumeti kao činioce mreže uzajamno povezanih kognitivnih procesa (Johnson 2012). Sa druge strane, Lipman razdvaja filozofsku perspektivu koja kritičko mišljenje primarno vidi kroz racionalno rezonovanje i logičku valjanost mišljenja, i naučnu, koja kritičko mišljenja posmatra kroz egzaktne procese kao što su rešavanje problema i metakognicija (Lipman 2003: 42).

Nije teško zaključiti da definisanje kognitivnih i nekognitivnih aspekata kritičkog mišljenja predstavlja problematičan teren. Međutim, reći da je ovo polje problematično, kako je još osamdesetih godina kazao Kuban, je eufemizam: „ovo je prava konceptualna močvara“ (Cuban 1984: 676).

1.1.1. Definicije teoretičara Pokreta za kritičko mišljenje

Pri susretu sa ovim teško prohodnim akademskim poljem, nailazimo na rad najuticajnijih teoretičara kritičkog mišljenja, filozofa obrazovanja koji su delovali unutar Pokreta za kritičko mišljenje. Ovaj pokret od početka 80-ih godina prošlog veka predstavlja najuticajniju inicijativu za podizanje svesti o značaju kritičkog mišljenja u obrazovanju, za njegovo definisanje i uključivanje u sve nivoe obrazovanja u Americi. Kao zaseban kurs, kritičko mišljenje na Kalifornijskom državnom univerzitetu, da bi se kasnije takvi kursevi proširili i na ostale univerzitete, kao i unutar celokupnog školskog sistema (Paul 2011; Ennis 2011). Teoretičari Pokreta za kritičko mišljenje smatrali su da kreiranje adekvatnih obrazovnih praksi i sistema testiranja zavisi od postojanja jasne ideje o tome šta kritičko mišljenje predstavlja i koje su njegove ključne komponente. Prema njihovom viđenju, definicija kritičkog mišljenja mora biti dovoljno jasna da bi se ono moglo uspešno uvesti u nastavu i efikasno testirati (Ennis 2011, 2012; Paul 2011; Johnson & Hamby 2015; Davies 2015). Međutim, postizanje takve jednoznačne definicije pokazalo se kao izazov, pre svega zato što se autori rukovode različitim kriterijumima prilikom definisanja kritičkog mišljenja.

Grupa od pet ključnih autora se smatra najuticajnijim unutar Pokreta za kritičko mišljenje (Enis, Mepek, Sigel, Lipman i Pol) i oni su ponudili ne samo definicije kritičkog mišljenja, nego i teoriju i sisteme ideja koje ih uokviruju (Johnson 1992).

Robert Enis je jedan od najuticajnijih mislilaca u ovom domenu, i autor jedne od najcitiranijih definicija kritičkog mišljenja. On kaže da kritičko mišljenje predstavlja „razumno reflektivno mišljenje koje je fokusirano na odlučivanje o tome u šta verovati i šta raditi“ (Ennis 1987, 1991, 1996). Komentarišući Enisovu definiciju, Metju Lipman kaže da su nam potrebne funkcionalne a ne teleološke definicije kritičkog mišljenja, dakle one usmerene na opis procesa i svrhe mišljenja, a ne njegov cilj, pa kaže da je kritičko mišljenje samokorigujuće mišljenje, koje je osetljivo na kontekst i zasnovano na kriterijumima (Lipman 1988: 5).

Mekpek smatra da suštinu kritičkog mišljenja predstavljaju “sklonost i veština da se neka aktivnost obavlja sa reflektivnim skepticizmom” (McPeck 1981: 8). Reflektivni skepticizam podrazumeva pažljivo i promišljeno preispitivanje uspostavljenih normi, tvrdnji ili načina obavljanja stvari. Zahteva znanje i iskustvo u specifičnoj oblasti ili predmetnom području kako bi se odredilo kada i kako skepticizam treba efikasno primeniti (McPeck 1981). Mekpek se ne slaže sa Enisovom prvobitnom definicijom kritičkog mišljenja kao proces „ispravnog procenjivanja izjava“ (Ennis 1962: 83), niti se slaže sa Enisovom idejom da KM predstavlja opštu veštinu koja se može razvijati u bilo kom kontekstu.

Umesto toga, Mekpek smatra da KM pored kognitivnih veština obuhvata i dispozicije i afektivne aspekte, i da su stoga formalna i neformalna logika nedovoljne za njegovo podsticanje.

Za Harvija Sigela (Siegel 1988), suština kritičkog mišljenja leži u racionalnosti – u fokusu na razlozima i njihovoj moći da opravdaju ne samo naša uverenja i tvrdnje, već i postupke. Kritički mislilac je, prema Sigelu, „onaj koga razlozi na odgovarajući način pokreću“ (Siegel, 1988: 23), odnosno, to je osoba koja ima i sklonost i sposobnost da veruje i deluje u skladu sa dobrim razlozima, i da proceni snagu tih razloga u različitim kontekstima.

Za razliku od ostalih članova petorke, za Ričarda Pola se ne vezuje jedna amblematična definicija, jer je i sam kazao da bi radije koristio više njih kako bi iz različitih perspektiva prikazao složenost kritičkog mišljenja (Paul 1989). Za Pola, kritičko mišljenje je „veština razmišljanja o sopstvenom mišljenju dok mislimo, kako bismo svoje mišljenje učinili jasnijim, preciznijim, tačnijim, relevantnijim, doslednijim i pravednijim“; „veština konstruktivnog skepticizma“; „veština prepoznavanja i uklanjanja pristrasnosti, predrasuda i jednostranosti u mišljenju“; „veština samousmerenog, temeljnog, racionalnog učenja“; „mišljenje koje racionalno potvrđuje ono što znamo i jasno ukazuje na to u čemu smo neuki“ (Paul 1989). Iako nesklon jednoznačnim definicijama, kritičko mišljenje je za Ričarda Pola, „disciplinovano mišljenje koje je u skladu sa najvišim standardima specifičnim za određeni način ili oblast razmišljanja“ (1990: 33).

Ove i mnoge druge definicije obično predstavljaju početak istraživačkog puta unutar akademskog polja kritičkog mišljenja. One su neophodne kako bismo razumeli ključne struje u definisanju ovog procesa mišljenja, ali nisu od velike pomoći ukoliko želimo odgovor na pitanje: šta je kritičko mišljenje. Za početak, navedene definicije predstavljaju „vrh ledenog brega“ dubinskog promišljanja prirode i funkcije kritičkog mišljenja ovih teoretičara. One su jasne, prihvatljive i sa svakom bismo se složili (Pešić 2011). Sa druge strane, ove definicije mogu i da nas zbune: one su jezgrovite i sentenciozne; brušene su do potpune ekonomičnosti izraza u težnji da svaka reč uhvati suštinu kritičkog mišljenja u skladu sa zamišljenim koncepcijama. Međutim, ono što predstavlja problem revijalnih prikaza ovih definicija, čestih u mnogim istraživanjima kritičkog mišljenja, jeste to što u svojoj konciznosti one deluju reduktivno, svodeći kritičko mišljenje na glavnu crtu koja je primarna datom teoretičaru, a sa kojom se sledeći neće složiti.

Zbog toga je potrebno da sagledmo kriterijume teorijskih okvira koji su iznedrili ključne definicije kritičkog mišljenja, kako bismo razumeli njihov međusobni odnos. Ove teorijske okvire, moguće je grupisati prema shvatanju prirode kritičkog mišljenja, zasnovane za jednu grupu autora na logičkim, a za drugu na epistemološkim kriterijumima (Pešić 2007; 2008).

Na strani logičkog pristupa nalazi se Enis, dok epistemološke pristupe zastupaju Pol i MekPek. Privilegovano mesto unutar logičkih koncepcija kritičkog mišljenja namenjeno je veštinama analize i vrednovanja argumentacije i zaključivanja, i u ovim pristupima kritičko mišljenje se posmatra kao neodvojivo od neformalne logike (Johnson & Blair 2006; Johnson 2012). Ključne veštine kritičkog mišljenja predstavljaju „analiza i interpretacija informacija“ i „izvođenje logički ispravnih i prihvatljivih zaključaka“ (Pešić 2007; 2008).

Sa druge strane, epistemološki pristup kritičkom mišljenju podrazumeva kritički odnos prema samom saznanju. Za Ričarda Pola (Paul 1982, 1984, 1987, 1989, 1999, 2012, Paul & Elder 2013) osnova kritičkog mišljenja predstavlja prevazilaženje čvrstih egocentričnih i sociocentričnih referentnih okvira koji oblikuju našu percepciju stvarnosti i pogled na svet. Ovi okviri su suštinska prepreka u razvoju kritičkog mišljenja jer onemogućavaju istinsko saznanje, koje je moguće samo u dijaloško-dijalektičkom susretu sa različitim perspektivama. Dijaloško-dijalektičko mišljenje podrazumeva uvažavanje različitih

sukobljenih perspektiva, kao i aktivnu komunikativnu razmenu gledišta. Pol smatra da se istinsko kritičko mišljenje ne može svesti na skup intelektualnih veština i dispozicija, i da se suštinski ne zasniva na tome koje operacije koristimo dok mislimo već *kako* ih koristimo i sa kojim ciljem. U brojnim radovima, Pol izdvaja kritičko mišljenje u slabom i jakom smislu, što ilustruje poređenjem sofistickog metoda argumentacije i sokratovske dijalektičke metode saznavanje istine. Kritičko mišljenje u sofistickom, slabom smislu, moralno je neutralno i nema za cilj dolaženje do istine, već može biti instrument ubeđivanja a neretko i manipulacije. Nasuprot tome, kritičko mišljenje u jakom smislu podrazumeva „praktikovanje pravednosti“ i težnju da sopstveno rasuđivanje podvrgavamo istim kriterijumima koje primenjujemo na tuđa. Da bismo postali pravedni ljudi i istinski kritički mislioci, ključno je da svoje ideje – ciljeve, dokaze, zaključke, posledice i gledišta – podvrgnemo jednako snažnoj kritici kao što to činimo sa idejama drugih (Paul 2012).

Druga linija razvrstavanja pet pomenutih teoretičara je na osnovu njihovog shvatanja kritičkog mišljenja kao vida mišljenja opšte ili predmetno specifične prirode. Sa jedne strane, grupa teoretičara smatra da kritičko mišljenje predstavlja skup veština i dispozicija koje su opšteg karaktera, transferabilnih između različitih kognitivnih domena i disciplina (Ennis 1991, 1996; Paul 1982; Lipman 2003; Siegel 1987). Sa druge strane su autori koji smatraju da mišljenje uvek mora biti „o nečemu“, i da su kritički kapaciteti predmetno specifični, odnosno, da su definisani prirodom discipline unutar koje se razvijaju (McPeck 1981; Resnick 1987; Bailin et al 1999). Na ovoj raskrsnici vidimo da su Enis i Pol na jednoj, a Mekpek na drugoj strani. Kao što Enis predstavlja izrazitog predstavnika logičkog pristupa kritičkom mišljenju, tako je Mekpek najistaknutiji predstavnik predmetno specifičnog pristupa, koji eksplicitno navodi da je ideja o opštoj kognitivnoj sposobnosti „konfuzna besmislica“ (McPeck 1981: 13).

Pitanje u kojoj meri i da li su veštine i dispozicije kritičkog mišljenja transferabilne i nezavisne od teme i oblasti unutar koje mislimo kritički, ostaje otvoreno do danas (Abrami et al. 2015) i predstavlja pitanje koje definiše pedagoške prakse i integraciju kritičkog mišljenja u nastavu. Značaj ovog pitanja se odnosi na važne odluke koje se donose u definisanju kurikuluma – da li KM treba razvijati unutar posebnih kurseva (ukoliko smatramo da predstavlja veštinu opšteg tipa), ili ga treba integrisati u predmetnu nastavu.

Osim ovih najvećih raskrsnica, pitanje koja je delilo teoretičare a koje takođe ima važne pedagoške implikacije, jeste da li je KM skup veština ili ono podrazumeva i dispozicije za kritičko mišljenje. Početkom devedesetih godina većina teroretičara se, nakon početnog neslaganja, usaglasila da kritičko mišljenje podrazumeva ne samo kognitivne veštine rasuđivanja, nego i nekognitivne veštine u vidu dispozicija ili sklonosti da se kognitivne veštine i primene (Facione 1990). Pitanje na koje nije dat konačni odgovor je da li i u kojoj meri kritičko mišljenje uključuje moralne kriterijume u rasuđivanju. Među istraživačima ostaju sporna pitanja moralnost i pravednosti i njihovo uključivanje u definisanje kritičkog mišljenja. Ako se ona uključe u definiciju KM, pitanje je da li se tada primarno definiše karakter mislioca, a ne sam proces mišljenja, pa se time otvara nova dilema – da li pokušavamo da definišemo proces mišljenja ili idealnog mislioca (Facione 1990).

Ako ovim dilemama dodamo i pitanje koje se često postavlja u literaturi – da li uopšte možemo nekoga da podučavamo kritičkom mišljenju (Atkinson 1997; Willingham 2007; Davies 2015), razumemo zašto akademsko polje kritičkog mišljenja liči na kaleidoskop različitih perspektiva koje se načas potpuno preklope, zatim samo delimično mimoilaze, onda se potpuno razdvajaju da bi se ponovo spojile. U međuvremenu, istraživači na početku svog puta, zapitano posmatraju kaleidoskopske obrasce u nadi da će naići na autore koji su pokušali da sistematiziraju ovo polje kojim „cveta hiljadu cvetova“ (Hatcher 2000).

1.2. Kategorizacije pristupa kritičkom mišljenju

Teorijski pristupi se mogu razvrstati na filozofske i psihološke (Bailin & Siegel 2003). Filozofski pristup, kome pripadaju svi opisani pristupi petorke ključnih autora i ostalih koji kritičko mišljenje vide kroz filozofsku (normativnu) vizuru, naglašava kriterijume, logičke ili epistemološke, koje mišljenje mora da ispuni da bi se smatralo valjanim. Psihološki pristup, sa druge strane, bavi se opisivanjem mentalnih operacija aktivnih kada mislimo kritički. Ovaj pristup je deskriptivan u svom fokusu na psihološke procese i sposobnosti koji se smatraju centralnim za KM (Bailin & Siegel 2003).

Jednu od najznačajnijih sistematizacija konceptualizacije kritičkog mišljenja pronalazimo kod Jelene Pešić, koja pristupe kritičkom mišljenju kategorizuje kao logičke, epistemološke i vrednosne (Pešić 2008). Logičke i epistemološke pristupe, kao što smo rekli, zastupaju sa jedne strane Enis, sa druge strane Pol.

Vrednosni pristup kritičkom mišljenju je drugačiji, i njega predstavljaju oni autori koji se nalaze izvan opisanih kaleidoskopskih logičko-epistemičkih debata o prirodi kritičkog mišljenja. Ovi autori pripadaju domenu kritičke pedagogije koja je od šezdesetih godina prošlog veka nicala i razvijala se iz osnova kritičke teorije društva Frankfurtske škole, „marksizma, fenomenologije i psihoanalize“ (Davies & Barnett 2015: 7). Ovaj pristup proširuje interpretaciju kritičkog mišljenja tako da je ne ograničava na procenu validnosti određenih iskaza ili procese mišljenja, već sadržaje iskaza obuhvata „kao elemente širih sistema uverenja i delovanja koji generišu određene efekte unutar društvenih struktura moći“ (Burbules & Berk 1999: 7). Njegov značaj ogleda se u tome što eksplicitno povezuje mišljenje sa društvenim kontekstom i odnosima moći, posmatrajući kritičnost kao angažovanu praksu. Time se kritičko mišljenje ne shvata samo kao individualna veština logičke analize, već i kao ključni alat za prepoznavanje, razumevanje i potencijalno osporavanje socijalnih nepravdi i nejednakosti.

1.3. Kategorizacija pristupa kritičkom mišljenju u ovom radu: logičko-psihološki i vrednosno-emancipatorni

Uzimajući u obzir prethodno navedene kategorizacije, pristupi kritičkom mišljenju se u ovoj disertaciji klasifikuju u dve primarne kategorije. Prvu kategoriju čine autori čiji se radovi mogu svrstati u logički ili epistemološki pristup, koje Jelena Pešić (2008) identifikuje kao distinktnu potkategoriju. Druga kategorija obuhvata pristupe kritičkom mišljenju sa vrednosnom i emancipatornom orijentacijom, koji su utemeljeni u oblasti kritičke pedagogije. U savremenoj literaturi, uobičajeno je da se predstavnici prve kategorije označavaju terminom „kritičko mišljenje“, zbog primarnog fokusa na procesu mišljenja i njegovim specifičnim svojstvima. Nasuprot njima stoje predstavnici „kritičke pedagogije“ (Duhan Kaplan 1994; Burbules & Berk 1999; Pettersson 2023; Takkinen et al. 2024) koji kritičko mišljenje sagledavaju kao društvenu praksu sa emancipatornim ciljevima.

Prvu kategoriju pristupa kritičkom mišljenju u ovoj disertaciji, kao što je opisano u prethodnom tekstu, karakterišu brojne razlike u koncepciji i definicijama kritičkog mišljenja. Međutim, zajedničko ovim pristupima je razumevanje da se kritičko mišljenje sastoji od dva ključna elementa – kognitivnih i nekognitivnih veština. Kognitivni aspekt kritičkog mišljenja obuhvata intelektualne veštine i sposobnosti neophodnih za donošenje odluka i formiranje uverenja na osnovu dokaza, kao i sposobnost epistemološke procene – procene verodostojnosti i značaja razloga koji se nude za ta uverenja (Pettersson 2023). Drugi element kritičkog mišljenja je unutrašnji pokretač navedenih kognitivnih procesa, dispozicija ili sklonosti ka racionalnom rezonovanju, koje autori različito označavaju, na primer kao kritički stav (Halpern 2014) ili „kritički duh“ (Siegel 1988; Passmore 2010).

Iako postoje međusobne razlike između filozofskog i psihološkog pristupa, kao i unutar logičkih i epistemoloških struja, one postaju manje značajne u svetlu njihovog zajedničkog imperativa: razvoja individualnih kritičkih kapaciteta studenata. Ovi kapaciteti se, kao što je prikazano, pretežno shvataju kao kognitivni procesi ili veštine logičkog i epistemološkog rezonovanja, dok se uloga društvenog konteksta u njihovoj izgradnji često nedovoljno jasno naglašava. Zbog toga je u ovom radu prva grupa pristupa, koju možemo odrediti kao logičko-psihološku (LP), razdvojena od vrednosno-emancipatornog (VE) shvatanja prirode kritičkog mišljenja.

Razlozi za ovakvu klasifikaciju kritičkog mišljenja nalaze se u ciljevima ove disertacije: prvi cilj je kritičko razumevanje koncepcija kritičkog mišljenja unutar domena pedagoških praksi koje teže integraciji KM u nastavu. Drugi cilj ovog rada je da ponudi i opiše mogući model integracije KM u univerzitetsku nastavu, stavljajući akcenat na dvostruku prirodu kritičkog mišljenja – ono se razvija u umovima pojedinaca, ali *uvek* u društvenom kontekstu i neodvojivo je od njega. Razvoj kritičkog mišljenja se u ovom radu shvata kao proces razvoja veština logičko-epistemološkog rezonovanja, ali podjednako važno i kao razvoj svesti: svesti o prirodi društvenog i obrazovnog konteksta u kojem studenti učestvuju; svesti da u ovim kontekstima učestvuju kao ravnopravni učesnici u kreiranju znanja i svesti o sopstvenoj moći da na taj kontekst utiču.

1.3.1 Vrednosno-emancipatorni pristup kritičkom mišljenju

Vrednosno-emancipatorni pristup kritičkom mišljenju, kao što je rečeno, od logičko-psihološkog razdvaja filozofska tradicija na kojoj počiva. I ovaj pristup je na isti način „filozofski“ na koji je i prethodni, ali je pristup ovako nazvan jer su njegovi dominantni teoretičari filozofi obrazovanja koji akcenat stavljaju na logičku racionalnost, što nije slučaj sa VE pristupom koji se zasniva na kritičkoj teoriji društva.

Kritička teorija društva zasniva se na radu nemačkih teoretičara, osnivača kritičke teorije Franfurtske škole – Horkhajmera, Adorna (Adorno & Horkheimer 1997) i Markuzea (Marcuse 2002), kao i Jirgena Habermasa (Habermas 1972), koji predstavlja drugu generaciju Frankfurtske škole. Ovaj kompleksni teoretski sistem, uprošćeno gledano, teži razotkrivanju mehanizama koji omogućavaju ideologijama dominacije i nejednakosti da budu utkane u svakodnevne prakse. Teorija počiva na pretpostavkama da su prividno otvorene zapadne demokratije u stvarnosti duboko nejednaka društva, što se vidi kroz postojeću ekonomsku nejednakost, rasizam, klasnu diskriminaciju i ostale oblike marginalizacije (Brookfield 2015). Ovakvo stanje nejednakosti se održava reprodukcijom vladajućih ideja (kroz porodično vaspitanje, obrazovne institucije, kulturne prakse, itd.) i na taj način se normalizuju i rutiniziraju. Cilj kritičke teorije je da dubinski razume društvenu i političku stvarnost kako bi se stvorila osnova za njenu promenu i omogućila veća sloboda mišljenja i delovanja (Duhan Kaplan 1994; Brookfield 2015).

Obrazovni pristupi unutar ove tradicije mišljenja favorizuju dijalektičke teorije koje objašnjavaju da društveni problemi izvire iz dinamičnog odnosa pojedinca i društva, i dekonstruišu uverenja da je čovek kreator svoje sudbine bez obzira na strukturna ograničenja. Pojedinaac je akter koji menja društveni kontekst, ali istovremeno taj kontekst oblikuje njega. Zbog ove suštinske isprepletenosti, fokus analize su kritički kapaciteti pojedinca unutar društva, shvatajući da razumevanje jednog zahteva razumevanje drugog (McLaren 2023: 75).

Markuze je problem savremenog društva tumačio u sistematskom umanjivanju individualnih kritičkih kapaciteta pojedinaca, smatrajući da je kritička racionalnost ustuknula pred dominantnom tehnološkom racionalnošću i dominacijom potrošačkog društva. Ovaj fenomen ogleda se u pasivizaciji i

nevoljnosti ljudin da preispituju dominantan poredak, kome se radije prilagođavaju na efikasne načine (Marcuse 2002).

Kritička pedagogija temelji se na radu brazilskog filozofa i edukatora Paula Freirea koji je ideje kritičke teorije društva razvijao i praktikovao u specifičnom obrazovnom okruženju. U višedecenijskom radu na opismenjivanju marginalizovanih grupa brazilskog društva čija je višestruka otuđenost bila proizvod systemske klasne nejednakosti i kolonijane istorije, Freire je suštinu obrazovanja video kao neodvojivu od procesa oslobađanja pojedinaca kroz razvoj kritičke svesti (Freire 2000). Prema ključnim idejama Paula Freirea, obrazovanje je neodvojivo od ekonomskih i političkih faktora. Njegova suština leži u razvoju refleksivnog kritičkog mišljenja koje ljudima omogućava da sagledaju prirodu svog položaja u društvu i da, kroz obrazovni proces, izbore prostor za delovanje u pravcu sopstvene emancipacije (Freire 2000).

Freireove ideje i nasleđe njegovog rada poslužili su kao osnova za dalji razvoj kritičke pedagogije. Temeljna načela – da su obrazovanje, znanje i pozicija nastavnika neodvojivi od širih društveno-političkih uslova, te potreba za kritičkim promišljanjem tih uslova – postale su preokupacija generacija mislilaca unutar ove tradicije (Van Manen 1977; Duhan Kaplan 1994; Giroux 1988, 1994, 2007, 2011; McLaren 1999, 2023; Brookfield 2015; Kincheloe 2000, 2011; Apple 2019; itd.).

U tradiciji kritičke pedagogije, ne postoji neutralan obrazovni proces lišen političkog uticaja. Obrazovanje ili funkcioniše kao instrument koji olakšava integraciju mladih u logiku postojećeg sistema i dovodi do prilagođavanja njemu, ili postaje „praksa slobode“ – sredstvo pomoću kojeg ljudi učestvuju u transformaciji svog sveta (Shaul 1970: 15). Drugim rečima, ono što se predstavlja kao validno znanje, kao i način organizacije kurikuluma nije uvek neutralno ili potpuno objektivno, već su uvek proizvod dinamike moći (McLaren 2023). U ovakvom kontekstu, kritičko mišljenje kao okosnica obrazovnog procesa podstiče razumevanje sopstvene pozicije unutar obrazovanja, kao i zapitanost nad realnim problemima današnjice i širim društvenim poretom. Ono izaziva učenike i studente da misle izvan neposrednih granica svojih iskustava i da se uključe u kritički dijalog sa istorijom i svetom (Giroux 2011). Zbog toga, za razliku od drugih pristupa, kritička pedagogija ne posmatra KM kao vid instrumentalne, već emancipatorne racionalnosti (Pešić 2008).

To ne znači da svi studenti svih disciplina treba da uče o klasnoj nejednakosti nauštrb disciplinarnih saznanja, nego da je neophodno da obrazovanje svih profila podstiče zapitanost nad prirodom znanja – nad time čemu ono služi, kako definiše našu ulogu u širem sistemu društvenih odnosa, i kako nam pomaže da razumemo prirodu društva u kojem stvaramo nova znanja.

I za kritičku pedagogiju kritičko mišljenje je ključno za održanje demokratskog poretka, ali shvaćeno na drugačiji način nego unutar LP perspektiva. Precizne definicije smatraju se nepotrebnim jer se često fokusiraju samo na formalne aspekte mišljenja (Davies 2015). Iako je logička argumentacija neophodan element kritičkog mišljenja, u LP pristupu ona često postaje sama sebi cilj zbog načina na koji se postavlja analitički okvir.

Glavni cilj kritičke pedagogije je borba protiv socijalne nepravde i transformacija društva, njegovih institucija i društvenih odnosa koje karakterišu nejednakost, nedemokratičnost ili opresivnost. Iako se pitanja istinitosti ili preciznosti koncepata mogu pojaviti u diskusiji, ona su podređena cilju razumevanja i demonstriranja načina na koje se moć manifestuje, a ne traganju za istinom kao takvom (Burbles & Berk 1999).

1.4. Kritičko mišljenje: instrumentalna i(li) emancipatorna racionalnost

Između LP i VE pristupa postoje izvesne sličnosti, ali i veliki broj razlika u poimanju prirode i svrhe kritičkog mišljenja. Obe tradicije smatraju da je kritičko mišljenje najvažniji obrazovni imperativ i slažu se da je ono ključni vid ostvarivanja veće slobode pojedinaca. Drugim rečima, zajedničko im je razumevanje razloga zašto je kritičko mišljenje važno u obrazovanju (Pettersson 2023: 482). Kritičko mišljenje nam omogućava da se oslobodimo lažnih ubeđenja, koja nisu zasnovana na valjanim razlozima a (ipak) upravljaju našim sudbinama; na taj način se oslobađamo „kontrolne neopravdanih uverenja” (Siegel 1988: 58). Osim toga, kako ističu predstavnici LP pristupa, podučavanjem kritičkog mišljenja kod studenata se razvija sposobnost autonomnog rasuđivanja, samopoštovanje i sposobnost donošenja informisanih odluka – veštine ključne za održanje demokratskog poretka (Siegel 1988; Bailin & Siegel 2003).

Ovakvo razumevanje kritičkog mišljenja zajedničko je obema strujama. Međutim, unutar VE domena, ovo je prvi korak u kritičkom rezonovanju koje mora biti usmereno na dublje ispitivanje okvira unutar kojeg ostvarujemo individualne slobode. Razlike između dve koncepcije kritičkog mišljenja se možda najbolje vide u kontekstu kritika koje upućuju jedna drugoj.

Unutar VE paradigme, posmatranje kritičkog mišljenja kao skupa kognitivnih veština i dispozicija smatra se instrumentalnim, reduktivnim i mehanicističkim. U obrazovnom kontekstu savremenog društva, u kome razvoj veština i standarda kritičkog mišljenja upravlja obrazovnim politikama, favorizuje se instrumentalni razum koji se svodi na „bateriju tehničkih veština” koje se uče i primenjuju kao sredstvo za postizanje cilja. Ovakav pristup zanemaruje potrebu za postavljanjem suštinskog pitanja *zašto?* i preispitivanjem konteksta u kojem se nalaze i student i problem o kojem se razmišlja (Langsdorf 1994: 235).

Postavlja se pitanje kako bi se, na primer, informacija da Afroamerikanci imaju niže koeficijente inteligencije u Americi tretirala unutar dva pristupa kritičkom mišljenju (Burbles & Beck 1999). Da li bismo ovakve tvrdnje potkrepili dokazima i nalazima nepristrasnih naučnih institucija i zaključili da je to zaista tako, ili bismo se dalje zapitali koji su sistemski razlozi ovakvog stanja, ko plasira ovakve informacije i sa kojim ciljem.

Iz perspektive vrednosno-emancipatorne koncepcije, razvoj kritičkih kapaciteta studenata sa fokusom na logičke procedure mišljenja, omogućava studentima da nauče društveno prihvatljive oblike ponašanja i mišljenja. Ovakav vid pedagogije, sa druge strane, ne ohrabruje studente da sam društveni sistem koji definiše norme mišljenja podvrgnu bilo kakvoj kritici (Duhan Kaplan 1994). Studenti uče kako da se prilagode datom poretku i u njegovim okvirima pronadu najracionalnija rešenja. Na taj način se svesno ili nenamerno, osnažuje politički konformizam, a kritičkom mišljenju se oduzima ključni aspekt volje za delovanjem u pravcu društvenih promena. Pristalice kritičke pedagogije smatraju da kritičko mišljenje zasnovano na ispravnim procedurama rezonovanja teži da pripremi studente da informisano koriste najpristupačnije političko pravo zagarantovano ustavom: pravo glasa. Pokret kritičke pedagogije, sa druge strane, teži da pripremi studente da ostvare šira politička prava i povećaju slobode dostupne građanima (Duhan Kaplan 1994: 205).

Sa druge strane, kritička pedagogija je u očima logičko-psihološke struje isuviše „emotivno zasićena” (Pešić 2008), pedagoški neutemeljena i sklona indoktrinaciji (Pettersson 2023). Ona ne poseduje metode za postizanje „epistemološke preciznosti” (Pettersson 2023) i nepristrasnosti, koje predstavljaju osu logičko-psihološke paradigme. Izvan dometa kritičke pedagogije ostaje sistematski razvoj veština i standarda mišljenja, kao što su: razumevanje implikacija, relevantnosti i preciznosti iskaza; validnost deduktivnog zaključivanja; opravdanost induktivnog zaključka; jasnoća, dubina i

intelektualno poštenje, te brojne druge veštine koje navode različiti autori kao ključne za KM. Prema logičko-psihološkom pristupu, retorika kritičke pedagogije je „bombastična”, „žargonska” i „elitistička” i otvorena samo za njene istomišljenike (Schrag 1988: 143, citirano u Burbles & Berk 1999). Unutar logičko-psihološke paradigme, nepristrasnost je epistemološki imperativ u težnji ka objektivnoj istini.

Razlike između ove dve ključne orijentacije prema kritičkom mišljenju, jedne koja teži epistemološkoj preciznosti i rukovođenju kriterijumima logičkog rasuđivanja i druge koja kritičko mišljenje uzima kao instrument oslobađanja od društvenih nejednakosti i težnji ka socijalnoj pravdi, proizvode nedostatak komunikacije i tenziju između ove dve paradigme. Teškoću u prevazilaženju ovih mimoilaženja u osnovi možemo svesti na pitanje prirode kritičke racionalnosti i njenog odnosa prema objektivnoj istini. Za jednu struju, logičko rasuđivanje teži otkrivanju objektivne istine, koja ujedno predstavlja i kriterijum ispravnosti mišljenja. Za drugu struju, objektivna istina je rezultat znanja koje nastaje unutar diskurzivnih borbi za moć, a ključno pitanje na koje odgovara kritičko mišljenje nije šta je istina, nego zašto mislimo da je nešto istina (Foucauld 2007).

Razlike u poimanju kritičke racionalnosti, kao instrumentalne ili emancipatorne, možemo bolje razumeti ukoliko logičko-psihološke i vrednosno-emancipatorne pristupe sagledamo iz perspektive filozofskih okrilja iz kojih su potekle. Prva struja dovodi se u vezu sa „takozvanom analitičkom filozofijom obrazovanja u anglofonom svetu“, dok se druga struja vezuje za „porodično stablo kontinentalne filozofije“ (Pettersson 2023: 482-483).

1.4.1. Razlike između analitičke i kontinentalne filozofije

Pejzaž savremene zapadne filozofije oblikuju dve dominantne struje: analitička i kontinentalna tradicija. Mada njihovi nazivi prizivaju geografsku mapu – povezujući prvu sa anglofonim svetom, a drugu sa tlom evropskog kontinenta – granice u stvarnosti nisu tako oštro povučene. Zapravo, obe tradicije imaju svoje snažne zagovornike s obe strane Lamanša i Atlantika (Jones 2009; Audi&Audi 2015).

Istinske linije razdvajanja, međutim, nalaze se u samom srcu filozofskog poduhvata: u načinu na koji ove tradicije pristupaju fundamentalnim pitanjima znanja, istine, stvarnosti i svrhe same filozofije. Te razlike direktno oblikuju i njihove metodološke alate. Analitička filozofija naginje ka preciznoj analizi, razlažući kompleksne probleme na sastavne delove kako bi ih rasvetila. Shodno tome, analitičari cene rigoroznu objektivnost, nalik onoj u prirodnim naukama, primenjujući je na logičke, matematičke i jezičke probleme. Poznata i kao „oksfordska“ ili „lingvistička“, analitička misao koristi oruđa logičke i jezičke analize (Audi&Audi 2015, Cuypers 2018). Sa druge strane, kontinentalna tradicija preferira sintezu, sagledavajući fenomene u širem kontekstu i verujući da se celina ne može svesti na proste delove (Prado 2003: 10). Ona uranja u duboka egzistencijalna pitanja – šta znači biti čovek, kako živeti dobar život i na koji način odnosi moći oblikuju naše živote.

Iz ovih oprečnih polazišta rađaju se i suprotstavljena shvatanja istine: kontinentalci je često vide kao nešto što se konstituiše ili stvara kroz interpretaciju i istoriju, dok analitičari teže da je otkriju koristeći logiku i naučne metode verujući u njeno postojanje nezavisno od posmatrača, (Levy 2003, Jones 2009, Cuypers 2018). Stoga se kontinentalna misao okreće hermeneutici, istoriji, dekonstrukciji velikih narativa, kulturnoj kritici i pitanjima emancipacije, dok analitička istražuje logičku strukturu stvarnosti, validnost argumenata i istinosne uslove iskaza. Sažeto rečeno, jedna se bavi „smislom života“, druga „naučnom koncepcijom sveta“ (Cuypers 2018: 629). Često politički angažovana, kontinentalna filozofija stoji nasuprot analitičkoj, za koju bi takav angažman bio narušavanje neophodne naučne distance.

Koreni ovog rascepa često se traže u kompleksnom nasleđu nemačkog idealizma, a naročito u pitanjima koja je Kantova kritička filozofija ostavila otvorenim (Megill 1987; Rorty 1989; Prado 2003; Jones 2009; Standish 2004). Ričard Rorti (Rorty 1989: 3) primećuje kako je pre dva veka, podstaknuta duhom Francuske revolucije i romantizma, ideja da se istina pre stvara nego pronalazi počela da osvaja evropsku imaginaciju. Megil (Megill 1987) dodatno osvetljava ovaj prelom ukazujući na unutrašnje napetosti prosvetiteljstva koje je Kant razotkrio: težnju da se izgradi nauka o ljudskom društvu po uzoru na Njutnovu fiziku, koja počiva na nužnosti prirodnih zakona, i istovremeno uverenje u ljudsku slobodu kao osnov morala. Problem je u tome što prirodne nauke dolaze do svojih istina i prirodnih zakona samo zato što se objekti proučavanja ponašaju dosledno i neslobodno, po zabeleženim zakonima. Postojanje moralnih ograničenja u društvu, sa druge strane, znači da ljudi imaju slobodnu volju da poštuju moralne zakone ili da ih ne poštuju (Megill 1987: 9). Nadalje, Kantova distinkcija između *noumena* (stvari po sebi, nezavisne od našeg saznanja) i *fenomena* (sveta kakvog ga opažamo kroz kategorije uma) postala tačka razilaženja. Njena interpretacija dovela je do formiranja dva osnovna pristupa: idealističkog, bližeg kontinentalnoj misli, koji naglašava konstitutivnu ulogu uma u oblikovanju stvarnosti, i realističkog, bližeg analitičkoj tradiciji, koji insistira na postojanju i uticaju spoljašnjeg sveta, čak i ako mu pristupamo samo kroz strukture sopstvenog uma (Jones 2009: 13).

Odnos između ove dve filozofske struje istorijski je obeležen ne samo jasnim konceptualnim podelama, već i konkretnim disciplinarnim i pedagoškim razgraničenjima (Rorty 1998). Međusobne razlike su decenijama uticala na strukturu filozofskih odseka na univerzitetima širom sveta koji su bili naklonjeni jednoj ili drugoj struji, i na taj način dalje obrazovali generacije filozofa. Razlike između ove dve filozofske struje često su praćene приметnom dozom uzajamnog animoziteta (Levy 2003: 284, Standish 2004).

Oštrina podele ogleda se u kritikama koje su filozofi obe struje upućivali jedni drugima. Bertrand Rasel, na primer, nije štedeo reči smatrajući da kontinentalnom filozofijom dominiraju „površno rezonovanje“ i „metafizičke zablude“, locirajući korene problema još kod Platona i njegove „etičke pristrasnosti“ (Russell 1945: 63, 829). Generalno, analitički orijentisani mislioci često su kontinentalnu misao doživljavali kao nepotrebno nejasnu, čak opskurantsku (Levy 2003), previse literarnu i lišenu intelektualne strogosti. Kontinentalni filozofi su uzvraćali kritikom, posmatrajući analitičku filozofiju kao suviše usku, tehničku, površnu i nesposobnu da se uhvati u koštac sa gorućim etičkim, egzistencijalnim i političkim pitanjima savremenog sveta, svodeći je ponekad na „sluškinju tehnologije“ (Rorty 1989: 3). Herbert Markuze je kritikovao analitički pristup jeziku kao „sterilan“, smatrajući da on zanemaruje „eksplozivnu istorijsku dimenziju značenja“ i društvene borbe utkane u svakodnevni govor, te je zagovarao terapeutsku ulogu filozofije u oslobađanju misli (Marcuse 2002: 203). U ovom kontekstu, Mišel Fuko nudi zanimljivu perspektivu, identifikujući dve različite kritičke tradicije koje izviru iz Kantove filozofije: jednu, dominantnu, usmerenu na analizu uslova mogućnosti istinitog saznanja, i drugu, koju on sam sledi, fokusiranu na kritičku ontologiju nas samih i naše sadašnjosti (Foucault 2007: 94-95).

Razumevanje ovih filozofskih razlika važno je za shvatanje razvoja koncepta kritičkog mišljenja. Savremena proučavanja ovog koncepta započela su u američkoj akademskoj sredini, među filozofima obrazovanja koji su bili pod snažnim uticajem analitičke filozofske tradicije. Ova tradicija, sa svojim naglaskom na logičkoj analizi, pojmovnoj jasnoći i tendenciji ka apolitičnosti, snažno je oblikovala pristup kritičkom mišljenju, potencijalno isključujući drugačije pristupe koji bi mogli proizaći iz kontinentalne filozofije. Stoga, problemi koji su se javljali u američkom kontekstu pri definisanju i podučavanju kritičkog mišljenja ne moraju nužno biti inherentne teškoće samog koncepta. Umesto toga, oni se mogu posmatrati kao moguća posledica ograničenja usled preovlađujućeg analitičkog svetonazora.

1.5. Metodološka pitanja razvoja kritičkog mišljenja u nastavi

Prethodno prikazana problematika teorijskih koncepcija kritičkog mišljenja, njegove prirode i svrhe imala je za cilj da osvetli kompleksno polje unutar kojeg započinje istraživanje kritičkog mišljenja u obrazovanju. Koncepcije kritičkog mišljenja, od presudnog je uticaja za kreiranje pedagoških praksi i metodologija kojima se kritičko mišljenje integriše u nastavu. Koncepcije kritičkog mišljenja i pitanja oko kojih se spore stručnjaci u ovoj oblasti, kao što su pitanje opštosti veština kritičkog mišljenja imaju odlučujuću ulogu u organizaciji nastave, i odnose se na ključno pitanje da li ćemo kritičko mišljenje podučavati u okviru zasebnih kurseva ili integrisano u predmetnu nastavu. Sledeće važno pitanje odnosi se na metode evaluacije kritičkog mišljenja unutar obrazovnog konteksta. Ukoliko kritičko mišljenje shvatamo kao skup veština koje se razvijaju, onda se smatra da je njihov razvoj podložan evaluaciji koja se često izvodi standardnim testovima. U tom cilju, standardni testovi kritičkog mišljenja, kao što su Votson-Glejzerov ili Kornelov test kritičkog mišljenja, koriste se za proveru i demonstraciju uspešnosti i učinkovitosti nastavnih strategija.

Ukoliko se, međutim, kritičko mišljenje razume u okviru vrednosno-emancipatorne paradigme, pitanja organizacije nastave i evaluacije su sasvim drugačija. Teško je, naime, izmeriti kritičke kapacitete studenata ako se kritičko mišljenje ne sagledava kao merljiva sposobnost koja se svodi na pojedinačne veštine. Osim toga, pitanja koje imaju važne pedagoške implikacije vezuje se za teme koje se formulišu u nastavi sa ciljem podsticanja kritičkog mišljenja: da li ćemo obazrivo birati neutralne teme koje ne nose rizik provokacije, ili, kao pojedini autori (Bolton 2010; Passmore 2010) smatramo da upravo provokativne i kontroverne teme bolje odgovaraju ovoj svrsi

1.6. Ciljevi ovog istraživanja i struktura rada

Sva prethodno navedena pitanja i nedoumice od velikog su značaja za ovaj rad. Njegov cilj je da ponudi kritičko razumevanje konteksta u kojem se razvijaju pedagogije kritičkog mišljenja, te da analizira probleme i dileme koji prate nastojanja da se kritičko mišljenje integriše u nastavu, sa posebnim fokusom na univerzitetski kontekst. Shodno tome, rad će pokazati na koji način definicija kritičkog mišljenja, koju usvojimo kao polaznu, direktno utiče na samo oblikovanje i konfiguraciju nastavnih praksi.

Prvi deo rada stoga je posvećen kritičkom promišljanju pedagogija kritičkog mišljenja, što je tema drugog poglavlja pod naslovom „Društveni život ideje kritičkog mišljenja“. Ovo poglavlje prati razvoj ključnih obrazovnih tendencija i paradigmi koje su u središte obrazovnog procesa postavile kultivisanje i razvoj procesa mišljenja.

Analizom razvoja koncepata kritičkog mišljenja uočavaju se dve primarne orijentacije: jedna koja taj razvoj vidi kao pretežno individualni, i druga koja ga posmatra kao društveni imperativ. Biće predstavljene ključne filozofske, pedagoške i psihološke škole koje su kroz međusobnu interakciju oblikovale shvatanje razvoja mišljenja na kontinuumu između ova dva pola: individualni i društveni imperativi. Razumevanje istorijskih koncepcija obrazovanja značajno je za tumačenje unutrašnje logike koja stoji iza različitih obrazovnih ideala kritičkog mišljenja. Za potrebe ovog rada, ti ideali su podeljeni u dve osnovne kategorije: logičko-psihološke i vrednosno-emancipatorne pristupe.

Drugo poglavlje ovog rada prati razvoj ideje kritičkog mišljenja u različitim obrazovnim kontekstima, počevši od uticajnog Pokreta za kritičko mišljenje u Americi, preko ideja filozofije pragmatizma i progresivnog obrazovanja, do koncepata konstruktivizma i sociokulturne teorije učenja. Posebna pažnja posvećena je artikulaciji i značaju kritičkog mišljenja u oblasti anglistike. Na kraju, ovo

poglavlje sužava fokus na primenu kritičkog mišljenja u oblasti koja je centralna za ovu disertaciju – nastavi engleskog jezika na univerzitetskom nivou, specifično, u nastavi produktivnih jezičkih veština.

Drugi deo rada počinje trećim poglavljem, i fokusira se na drugi cilj ove teze – predstavljanje jednog modela za razvoj kritičkog mišljenja u univerzitetskoj nastavi, namenjenog programu obrazovanja studenata anglistike. Model je razvijen i primenjen u okviru nastave predmeta Savremeni engleski jezik na drugoj godini studija Anglistike Filološkog fakulteta Univerziteta u Beogradu, na kursovima Pismene i usmene vežbe G3 i G4 (PiUV). Iako je primarni cilj ovih kurseva (PiUV) unapređenje jezičkih veština studenata, u predstavljenom modelu razvoj kritičkog mišljenja integrisan je kao paralelni i ravnopravni obrazovni cilj, podjednako važan kao i usavršavanje jezičkih kompetencija.

Model koji smo nazvali „kritička perspektivizacija“, počiva na razumevanju kritičkog mišljenja kao reflektivnog mišljenja dijalektičko-dijaloške prirode, koje podrazumeva pluralizam mogućih perspektiva u posmatranim kontekstima. Cilj modela kritičke perspektivizacije jeste paralelni razvoj kritičkih kapaciteta studenata sa predmetnim znanjem i veštinama, uz usmerenost na transformativno učenje utemeljeno na emancipatornim idealima.

Treće poglavlje („Kritička perspektivizacija“) predstavlja teorijske koncepcije koje su uticale na razvoj metode kritičke perspektivizacije. U njemu se elaboriraju filozofsko-teorijske osnove koje su oblikovale specifično shvatanje kritičkog mišljenja i metode kritičke perspektivizacije zastupljene u ovom radu. Poglavlje takođe teži da pokaže kako ove teorijske osnove posledično utiču na oblikovanje pedagoških pristupa primenjenih u nastavi. Ovo poglavlje razmatra povezanost kritičkog i reflektivnog mišljenja, sa posebnim osvrtom na koncept kritičke refleksije. Takođe analiziraju se prakse koje podstiču razvoj reflektivnog mišljenja i ističu njegov značaj.

Četvrto poglavlje („Metodologija istraživanja“) predstavlja metodologiju modela kritičke perspektivizacije, detaljno prikazujući sam model, nastavne jedinice i zadatke namenjene studentima anglistike. Zadaci su osmišljeni tako da istovremeno razvijaju jezičke veštine studenata i njihovu sposobnost sagledavanja različitih perspektiva. Teme odabrane u okviru modela kritičke perspektivizacije imale su za cilj da podstaknu kritičku radoznalost studenata za kontekste relevantne za njih kao studente anglistike u Srbiji.

Ovo poglavlje daje prikaz prve faza istraživanja: opis elemenata kritičke perspektivizacije (1. priprema za kritičku perspektivizaciju; 2. teme i zadaci u nastavi kursa PiUV G4; 3. reflektivne beleške; 4. fokus grupe organizovane na kraju semestra; 4.1. fokus grupe organizovane godinu dana nakon završetka semestra) i njihovu implementaciju u nastavi.

U model nazvan „kritička perspektivizacija“ uključen je i metod evaluacije kritičkih kapaciteta studenata koji će biti detaljno opisan u četvrtom poglavlju. U radu se nastoji prikazati kako primenjene metode evaluacije funkcionišu istovremeno kao dijagnostička i didaktička sredstva unutar modela, omogućavajući i uvid u razvoj kritičkih kapaciteta studenata i njihovo podsticanje.

Peto poglavlje („Druga faza istraživanja: sprovođenje istraživanja i analiza rezultata“) prikazuje proces sakupljanja podataka i analize dobijenih rezultata kvalitativnih i kvantitativnih metoda evaluacije kao i razmatranja uspešnosti prikazane metode kritičke perspektivizacije. Biće prikazani primeri analiziranih podataka i njihova interpretacija u okviru prikazane metode. Uspešnost ove metode biće posmatrana kroz realizaciju njenog dvostrukog cilja – razvoja jezičkih i kritičkih kapaciteta studenata druge godine odseka za Anglistiku.

Šesto poglavlje („Diskusija rezultata istraživanja“ razmatra činioce uspešnosti navedene metode, kao i područja koja zahtevaju promišljeniju razradu. Takođe, osvrnućemo se na pitanje šire primene

ovakve metode koja ima za cilj da pruži didaktički okvir potencijalno primenljiv unutar različitih disciplina – ne samo unutar područja razvoja jezičkih veština, nego i ostalih akademskih polja.

Sedmo poglavlje donosi zaključna razmatranja ovog rada. U njemu se sumiraju uvidi stečeni kritičkim sagledavanjem različitih tradicija kritičkog mišljenja i njihovog uticaja na aktuelne pedagoške pristupe. Ponovo se razmatra centralno istraživačko pitanje u svetlu dobijenih rezultata i primene metode kritičke perspektivizacije. Na kraju, ističe se ukupan doprinos rada razumevanju i unapređenju kritičkog mišljenja u visokom obrazovanju, uključujući i šire implikacije predstavljenog modela.

Važno je napomenuti da je metoda kritičke perspektivizacije nastala kao rezultat promišljanja teorijskih problema unutar polja kritičkog mišljenja i pitanja mogućnosti integracije dva različita pristupa kritičkom mišljenju – logičko-psihološkog i vrednosno-emancipatornog u nastavu engleskog jezika. U ovoj disertaciji uvažavaju se vredna dostignuća i dometi obe tradicije, pa ponuđena metoda kritičke perspektivizacije ima za cilj da posluži kao most koji spaja pristupe kritičkom mišljenju sa fokusom na razvoju ispravnih procedura i standarda u mišljenju, ali i na razvoj kritičke radoznalosti i svesti o potrebi aktivnog kritičkog promišljanja postojećeg društvenog i obrazovnog konteksta. Metoda kritičke perspektivizacije u težnji da premosti razlike ova dva pristupa, najpre uključuje razvoj veština kreiranja i evaluacije argumentacije, a zatim se fokusira na razvijanje sposobnosti analize, sinteze i evaluacije različitih perspektiva, i razvoju kritičke refleksije, kao i refleksivnog odnosa prema znanju.

2. Društveni život ideje kritičkog mišljenja

Definicije kritičkog mišljenja obuhvataju široku lepezu od taksativno-normativnih do humanističko-egzistencijalnih transformativnih i revolucionarnih. Upoređićemo definicije, američkog filozofa obrazovanja i jugoslovenskog filozofa prakisa Gaja Petrovića (1969). Podsetimo se uticajne Enisove definicije koja KM vidi kao „razumno reflektivno mišljenje koje je fokusirano na odlučivanje o tome u šta verovati i šta raditi“ (Ennis 1987, 1991, 1996, 2011). Enis je ovoj definiciji dodao niz veština koje su ključne za ovaj proces - evaluacija, analiza, ispitivanje, refleksija, zaključivanje i prosuđivanje, pri čemu se ove veštine dokazuju u organizaciji i logici argumenta.

Sa druge strane, kritičnost se može posmatrati i kao „jedna od pretpostavki čovječnosti. Drugim riječima, čovjek je čovjek između ostalog upravo toliko koliko se kritički odnosi prema društvu u kojem živi, prema drugim ljudima i prema samome sebi“. Kritičko mišljenje ili kritika takođe „je djelatnost koja je nužno usmjerena na revolucionarno djelo, na stvaralačku praksu, na slobodni ljudski čin kojim čovjek stvara samoga sebe i svoj svijet“ (Petrović 1969: 94-95).

Ova dva viđenja ilustruju različite perspektive iz kojih možemo sagledavati prirodu kritičkog mišljenja, u skladu sa tim kojim aspektima dajemo prednost u procesu definisanja. Možemo naglasiti kognitivne veštine analize i evaluacije premisa i argumenata, isticati važnost logičkih principa i organizacije mišljenja, uvesti dispozicije i motivatore mišljenja u vidu intelektualnih vrlina sa težištem na individualnom razvoju. Sa druge strane, ako zauzmemo humanistički pristup sa egzistencijalnim fokusom i transformativnim ciljevima, pod kritičkim mišljenjem ćemo podrazumjevati neophodnu komponentu ljudske egzistencije kao angažovanu praksu usmerenu ka poboljšanju položaja pojedinca i stvaranju pravednijeg društva u celini.

2.1. Pokret za kritičko mišljenje

Pokret za kritičko mišljenje razvijao se pretežno u američkom akademskom kontekstu od kraja sedamdesetih godina 20. veka, sa osnovnim ciljem unapređenja sposobnosti ispravnog rasuđivanja, analize i evaluacije argumenata, naročito u sistemu obrazovanja. Njegovi koreni sežu do inicijativa poput „Projekta za unapređenje mišljenja države Illinois“ u kojoj je tokom šezdesetih godina delovao Robert Enis, jedan od ključnih ideologa pokreta (Ennis 2011).

U bliskoj vezi sa Pokretom za kritičko mišljenje su inicijative za razvoj neformalne logike koje od kraja šezdesetih i tokom sedamdesetih godina deluju u Kanadi. U ovom periodu, dolazi do reformisanja univerzitetskih kurseva formalne logike koji su u to vreme funkcionisali kao vid unapređenja procesa mišljenja kod studenata. U godinama Hladnog rata i rata u Vijetnamu, studenti na univerzitetima su od kurseva koji unapređuju mišljenje očekivali da im ponude metode za razumevanje kompleksne društvene stvarnosti, političkog i medijskog diskursa. Želeli su da kursevi logike budu relevantniji za analizu argumenata iz stvarnog života, što tradicionalna, visoko formalizovana simbolička logika nije adekvatno omogućavala. Kao odgovor, mislioci poput Ralfa Džonsona i Entonija Blera razvili su pristupe neformalne (ili primenjene) logike, fokusirane na argumentaciju u prirodnom jeziku sa primerima iz svakodnevice (Johnson & Blair 1987; Johnson 2009, 2012, 2014).

Krajem sedamdesetih i početkom osamdesetih godina artikuliše se Pokret za kritičko mišljenje koji najpre okuplja teoretičare i filozofe obrazovanja koji su se aktivno bavili definisanjem kritičkog mišljenja i pitanjima njegove intergacije u obrazovanje. Pokret dobija zamah kroz organizacije međunarodnih konferencija, simpozijuma, osnivanje udruženja i pokretanje stručnih publikacija i časopisa. Tokom osamdesetih, interesovanje za kritičko mišljenje se širi van filozofskih krugova na sve nivoe obrazovanja u Americi, kao i na druge društvene aktore. KM se uvodi u nastavu kao obavezan kurs

na nekim univerzitetima (najpre unutar Kalifornijskog državnog univerzitetskog sistema, 1983. godine), a zatim postaje deo prijemnih ispita i standardizovanih testova. Uz podršku uticajnih fondacija, kao što su Rokfeler i Karnegi, razvija se čitava „industrija kritičkog mišljenja“ (Facione 1990; Roth 2010) koja obuhvata izdavanje udžbenika, konsultantske firme, razvoj programa za obuku nastavnika i kreiranje testova.

Tokom osamdesetih i devedesetih godina prošlog veka došlo je do, kako su teoretičari opisali, prave „eksplozije interesovanja za kritičko mišljenje“ (Ennis 2011). Dok je koncept postajao sve popularniji, neki stručnjaci su ipak pozivali na oprez, upozoravajući da se ova popularnost ne sme prihvatati nekritički (Davies 2015). Jedan od razloga za ovu rezervisanost ležao je u komercijalizaciji ideje: prepoznavši tržišnu vrednost, izdavači su počeli masovno da proizvode udžbenike za kritičko mišljenje koji su se, međutim, često svodili na zbirke vežbanja, fokusirajući se na proceduralne aspekte mišljenja.

Na kraju, kritičko mišljenje je zaista asimilovano u sve nivoe obrazovanja, ali, kako to slikovito primećuje Metju Lipman, tek nakon što je „zver bila ukroćena“ (Lipman 2003: 45). Ova Lipmanova metafora sugerise da je kritičko mišljenje, sa svojim izvornim potencijalom da dovodi u pitanje postojeće strukture, autoritete ili duboko ukorenjene pretpostavke, moralo biti donekle „pripitomljeno“ ili ublaženo. Drugim rečima, da bi bilo široko prihvaćeno unutar obrazovnog sistema, fokus je možda pomeren više na tehničke veštine argumentacije i logike, a manje na njegov potencijalno radikalniji, društveno-kritički ili subverzivni aspekt, čime je koncept postao prihvatljiviji i pogodniji za masovnu primenu u školama i na univerzitetima.

2.2. Kritičko mišljenje kroz vreme

Uprkos razlikama i brojnosti savremenih definicija kritičkog mišljenja, važno je imati u vidu da je ovaj koncept duboko ukorenjen u istoriji filozofije, još od antičkih vremena. U Zapadnoj misli, kritičko mišljenje zauzima privilegovano mesto i ima dugu i bogatu tradiciju koju su otpočeli rani grčki filozofi postavljajući pitanja o prirodi znanja (Glaser 1985: 24). Kritičko mišljenje vuče korene još iz antičke Grčke, od Sokrata koji se smatra začetnikom ove prakse, a prema nekim autorima i „najoriginajnijom i najuticajnijom figurom u istoriji kritičkog mišljenja“ (Paul 2011: 8). Skepticizam, stub moderne epistemologije i filozofije, može se pratiti do Sokratove „epistemičke skromnosti“ (Audi i Audi 2015: 987) i njegovog stava da treba biti skroman u tvrdnjama o sopstvenom znanju. Sokrat je kroz svoja ispitivanja pokazao da ljudi često imaju pogrešnu predstavu o svom znanju, i otkrio da i oni na pozicijama moći nisu „imunizovani“ na iracionalno razmišljanje, pa se ne možemo oslanjati na autoritet tuđeg mišljenja. Utvrdio je važnost kritičkog ispitivanja svake ideje, traganja za dokazima i analiziranja argumente postavljanjem pitanja koja duboko prodiru u srž mišljenja. Sokratova majeućička veština „porađanja istine“ i danas je ključna strategija u podučavanju kritičkog mišljenja (Paul 1997). Takođe, za Sokrata se vezuje početak kritičko-refleksivne paradigme obrazovanja (Paul 1985: 2) koja je u savremenom obrazovnom diskursu pretpostavljena didaktičkoj.

Od Sokrata, preko Platona, Aristotela i srednjovekovnih mislilaca poput Tome Akvinskog, do renesansnih i prosvetljenjskih filozofa, kritičko mišljenje se razvijalo i produbljivalo, utičući na razvoj nauke, demokratije i ljudskih prava. Nakon Sokrata, Platon, Aristotel i grčki skeptici su naglašavali važnost razlikovanja privida od stvarnosti i potrebu za sistematičnim mišljenjem. Renesansni mislioci su kritički preispitali religiju, umetnost i društvo otvarajući put za razvoj nauke i demokratije, a prosvetiteljski mislioci su isticali važnost razuma i kritičkog mišljenja u razumevanju društva i politike (Paul 1997: 8-10).

Iako kritičko mišljenje predstavlja osnovu razvoja zapadne filozofske misli od antike do danas, koncept kritičkog mišljenja u obrazovanju je novijeg datuma i počinje u Americi drugoj polovini 19. veka. Istorijski gledano, interesovanje za procese mišljenja u obrazovanju razvija se paralelno sa pojavom masovnog obrazovanja. Masovno obrazovanje je relativno nov koncept u istoriji dok je jaz između obrazovanih i neobrazovanih ljudi u njihovom pristupu obrazovanju mnogo stariji.

2.2.1 Kritičko mišljenje i masovno obrazovanje

Od Platonove akademije do druge polovine 19. veka cilj obrazovanja je bio „stvaranje obrazovane elite sa skoro potpunim monopolom na političku moć“ (Russell 2010: 147). Tek u 19. veku počinje preobražaj obrazovanja od elitne, verske, pretežno privatne društvene prakse namenjene povlašćenom sloju stanovništva ka javnoj, opštoj i obaveznoj društvenoj instituciji. Razlozi pojave masovnog obrazovanja su kompleksni, ali možemo ih svesti na upliv demokratije i nauke u akademsku teoriju i praksu (Russell 2010), razvoj nacionalnih država i homogenizaciju stanovništva uz pomoć standardnog nacionalnog jezika (Resnick 1987). U ovom procesu ključne su zatim bile industrijalizacija i modernizacija koje su zahtevale izvestan stepen obučenosti radne snage. Usled ovih promena, jaz između standarda „visoke pismenosti“ tradicionalno namenjene elitama, sa fokusom na „sposobnostima rasuđivanja, retorike, matematičkog i naučnog mišljenja i drugim veštinama koje danas nose oznaku višeg reda“ i masovne, „niske pismenosti“ namenjene osnovnom nivou znanja i veština za sve - počinje da se urušava (Resnick 1987: 4).

Okolnosti u kojima obrazovanje postaje univerzalno, obavezno i masovno, navodile su mislioce i filozofe obrazovanja da razmišljaju o smislu i vrednosti obrazovanja i efikasnim pedagoškim strategijama u svetu koji je počinjao brzo da se menja. Na prelazu između devetnaestog i dvadesetog veka, svet se ubrzanom modernizovao, industrijalizovao i urbanizovao, a Sjedinjene američke države su se i onda, kao i danas, nalazile na pročelju svih socio-ekonomskih i tehnoloških promena. U sklopu velikih društvenih transformacija, obrazovanje je prelazilo iz privatnog u prostor javnih institucija, pa period prvih decenija 20. veka karakterišu obrazovno-pedagoški eksperimenti u školama koji su testirali aktuelne ideje tadašnjih teoretičara obrazovanja (Moyer 2009).

Najznačajnija intelektualna figura ovog perioda, a prema mnogim autorima, najznačajniji mislilac filozofije obrazovanja je američki filozof pragmatizma, Džon Džui. Džon Džui se smatra začetnikom ideje i ocem kritičkog mišljenja u obrazovanju (Cohen et al. 2002; Hashemi & Ghanizadeh 2012; Hitchcock 2017), i iako je u svom celokupnom radu Džui govorio o *refleksivnom* a ne o kritičkom mišljenju, upravo se on smatra tvorcem prve definicije modernog kritičkog mišljenja koju će kao polaznu osnovu kasnije nadograđivati svi kasniji teoretičari (Cohen et al. 2002 :26).

2.3 Filozofija američkog pragmatizma

Pragmatizam je filozofski pravac koji je nastao u Americi u drugoj polovini 19. veka, uporedo sa velikim društvenim promenama koje su uticale na koncepcije obrazovanja, a ključna karakteristika ovog filozofskog usmerenja je ideja da su teorija i praksa neodvojive ljudske delatnosti. Od ove osnovne ideje granaju se druga važna shvatanja o prirodi istine, značaju iskustva i iskustvenom učenju, kao i unapređivanju prakse kroz eksperimentisanje i ispravljanje grešaka koje nastaju u praksi, umesto težnje ka nepogrešivosti (Legg & Hookway 2022).

Pragmatizam u osnovi ima ideju da je svako znanje podložno korigovanju i modifikaciji, da je ljudskoj prirodi imanetniji „skromni falibilizam“ nego skepticizam (Legg & Hookway 2022); da prema sosptvenom znanju i uverenjima treba da se odnosimo skromno i autorefleksivno tako što ćemo ga preispitivati i razvijati metode koje će nam pomoći u boljem razumevanju sveta. Epistemologija pragmatizma odbacuje apsolutnu istinu kao ideal i umesto nje na pijedestal postavlja celoživotno iskustveno istraživanje. Opisujući stvarnost iz perspektive pragmatičara, Čarls Sanders Pirs kaže, „istina je ono o čemu će se svi istraživači, nakon temeljnog ispitivanja, na kraju složiti. Objekat koji ta istina opisuje je ono što smatramo stvarnim“ (Pierce 1878: 301). Ova definicija pokazuje da su istina i stvarnost dinamični i konstruisani kroz deljeno ljudsko iskustvo. Istina se stvara, a ne pronalazi (Rorty 1989: 3) u zajednici koja ispituje optimalna rešenja za najbolji život njenih članova.

Radikalno kontigentan pogled na svet pragmatičara ogleda se u tome što oni smatraju da svet nije unapred određen i da se istina stvara i menja kroz ljudske aktivnosti i društvenu praksu. Za pragmatičare svet nije datost nego je u neprestanom nastajanju, i u takvom svetu „budućnost ima etički značaj. Možemo, tvrdi se, napraviti razliku i stvoriti nove, bolje budućnosti“ (Barker & Jane 2016: 625-626). Etički značaj budućnosti ogleda se u shvatanju koje dele i stariji i mlađi filozofi pragmatizma, Džui i Rorti, da su razvoj i „rast jedini moralni cilj“ (Rorty 1998: 305). Ovaj moralni imperativ nam nalaže da budemo otvoreni za promene i da neprestano preispitujemo postojeće vrednosti i norme, i da je ovo jedini put ka boljoj budućnosti.

Konačno, filozofski pragmatizam smatra da je demokratija optimalno društveno-političko uređenje. Demokratija je idealan politički sistem jer podstiče otvorenost, toleranciju i različitost, što dovodi do boljih rezultata i napretka tako što otvara mogućnost za kolaborativno eksperimentisanje, koje dovodi do stvaranja bolje, pragmatičkim rečnikom – lepše, društvene stvarnosti (Brookfield 2004: 15). Važna karakteristika pragmatizma je da formiranje ličnosti i identiteta vidi u interakciji sa drugima u društvu, a ne u izolaciji. Nasuprot velikom delu moderne filozofije, pragmatizam se protivi ideji da se ljudi rađaju kao izolovana, racionalna bića sa potpunom slobodnom voljom. Umesto toga, pragmatizam tvrdi da se naš um i identitet oblikuju kroz društvenu interakciju, kritičko razmišljanje i kreativni dijalog sa drugima. (Garrison & Neiman 2003: 21-22).

2.3.1 Džuijev pragmatizam i refleksivno mišljenje

U Džuijevoj filozofiji, centralno mesto je imalo obrazovanje, a njegova najvažnija uloga, smatrao je Džui, je da učenike nauči kako se misli (Dewey 1910; 1933). Mišljenje koje obrazovanje treba da razvija kod mladih je refleksivno mišljenje koje podrazumeva „duboko i promišljeno razmatranje neke teme“ (Dewey 1933: 3), gde se ona u mislima okreće i ispituje iz svih uglova, analiziraju se dokazi i traže nove perspektive. Ovakvo pažljivo mišljenje se postupno i postepeno kreće u promišljanju pitanja i problema kojima se ono bavi; ono je refleksivno zato što se u ovom procesu kretanja okreće ka sebi i ispituje validnost i ispravnost zaključaka koje donosi. Džui kaže:

„Postoje privremena mesta zaustavljanja, pristaništa prošlih misli, koja su ujedno i stanice polaska za naredne misli. Ne dolazimo do zaključka jednim skokom. Na svakoj takvoj etapi zaustavljanja korisno je razmotriti pređene procese i utvrditi koliko mnogo i koliko malo od prethodno promišljenog materijala zaista utiče na postignuti zaključak, i kako utiče“ (Dewey 1933: 75).

Kritičko mišljenje, ili refleksivno mišljenje, kako ga je najpre definisao Džui je „aktivno, uporno i pažljivo razmatranje bilo kog verovanja ili pretpostavljenog oblika znanja u svetlu razloga koji ga podržavaju i daljih zaključaka do kojih vodi“ (Dewey 1910: 6; 1933: 9). Razlika između autentičnog

refleksivnog i nerefleksivnog mišljenja Džui vidi u tome što ovo drugo ne donosi tu vrednu transformaciju za onoga koji misli. Nepotpuno i neefikasno razmišljanje „završava se zaključcima koji su formalno ispravni, ali koji ne prave nikakvu razliku u onome što se lično i neposredno doživljava. Vitalno zaključivanje uvek donosi svet koji je nov i drugačiji u nekom pogledu, jer je neki objekat u njemu dobio jasnoću i mesto. Pravo razmišljanje, ukratko, završava se uvažavanjem novih vrednosti“ (Dewey 1933: 101).

Promena gledišta i rast su odlike refleksivnog mišljenja, a zadatak obrazovanja je da učenicima pruži priliku da uče da misle refleksivno, što donosi bolje razumevanje sveta kroz iskustveno učenje o njemu. U knjizi „Democracy and Education“ (1985[1916]), Džui izjednačava rast sa obrazovanjem, i nudi kriterijum vrednosti obrazovanja: onoliko koliko uspešno podstiče želju za stalnim rastom i napredovanjem i koliko uspešno obezbeđuje sredstva za to. Takođe, obrazovni ideali jednog društva su ideali same zajednice, pa je na obrazovnom procesu da osigura budućnost zajednice koja promovise slobodnu razmenu ideja i iskustava i podstiče pojedince da aktivno učestvuju u društvenom životu i da doprinose pozitivnim promenama. Pragmatičar Džui, verovao je da učionica treba da bude ogledni prikaz demokratskog društva, ili „demokratija u malom“ (Hitchcock 2017) a da je primarni cilj obrazovanja po prirodi dvojan: intelektualni cilj se ogleda u formiranju kritički radoznalih učenika. Drugi, moralni cilj obrazovanja je podsticanje osećaja zajednice i odgovornosti u njoj.

Razlozi zbog kojih se Džon Džui smatra „džinovskim filozofom obrazovanja“ (Tippet & Lee 2019) i zaslužnim za to što su američke škole zauvek promenile razumevanje svoje svrhe (Nussbaum 2016) su brojni. Džui je bio najveći teoretičar i praktičar sokratovskog obrazovanja jer se zalagao za škole u kojima učenici razvijaju aktivan odnos prema učenju i znanju, zajednički rade na rečavanju problema, uče se odgovornom građanstvu kroz saradnju i kritičko ispitivanje znanja. Džuijev „sokratizam nije bio samo metod diskusije, već način života koji podstiče aktivno učenje i istraživanje stvarnog sveta“ (Nussbaum 2016 : 65). Živeći u demokratskom društvu smatrao je da obrazovanje treba da stvara aktivne, radoznale i kritički nastrojene građane koji će doprinostiti tom društvu.

Budući jedan od najznačajnijih filozofa pragmatizma, Džui je konceptualni okvir obrazovnih reformi za koje se zalagao zasnivao na ideji da iskustvo ima ključnu ulogu u procesu učenja. Znanje mora biti iskustveno doživljeno i iskustveno relevantno za učenike u skladu sa njihovim individualnim potrebama i okruženjem (Dewey 1910, 1933). Zato se Džui smatra najuticajnijim teoretičarem obrazovanja u 20. veku koji je „najbolje artikulisao principe programa iskustvenog učenja u visokom obrazovanju“ (Kolb 2015: 5). Filozofija iskustvenog obrazovanja bila je „revolucionarna u svom doprinosu razvoju progresivnog obrazovanja - sociopolitičkog pokreta koji je smatrao da je odgovornost obrazovanja da neguje pravednije i ravnopravne društvo (Pipitone 2018: 54).

2.4. Progresivno obrazovanje

Pokret progresivnog obrazovanja imao je odlučujući uticaj na oblikovanje savremenog obrazovanja kakvo danas poznajemo. Ideje ovog pokreta imaju korene u romantičarskom Rusoovom idealu oslobađanja deteta i njegove urođene radoznalosti (Hirsch 1999; Hitchcock 2017;). U Evropi su tokom 19. i 20. veka otvarane eksperimentalne škole koje su primenjivale nove metode učenja, predvođene progresivnim edukatorima kao što su Nil Samerhil u Engleskoj, Marija Montesori u Italiji, Elizabet Roten u Nemačkoj (Hirsch 1999; Hitchcock 2017). Ove ideje su doputovale u Ameriku gde su pod okriljem filozofije pragmatizma doživele procvat i intelektualno utemeljenje u filozofiji progresivnog obrazovanja na čelu sa Džuijem. Progresivno obrazovanje zauzima holistički pristup detetu i učeniku, čiji lični i intelektualni razvoj stavlja u centar procesa učenja.

Progresivizam nastaje u otporu prema tradicionalnom, didaktičkom obrazovanju koje je bilo inspirisano industrijskom revolucijom i „naučnim menadžmentom“ koji video učionicu kao radno mesto gde učenici pasivno slušaju i primaju informacije (Wink and Putnay 2002). U ovom dominantnom modelu, koji je idalje široko prisutan u svim sferama obrazovanja, slušanje se razume kao primarna tehnika učenja (Wink and Putnay: 2). Nasuprot njemu, progresivizam ustoličuje aktivno stvaranje znanja kroz dijalog i istraživanje u učionicama koje su zamišljene kao dinamični prostori, gde su stolice i stolovi slobodni za kreativne rasporede i grupni rad, a tradicionalni odnos sveznajućeg nastavnika i pasivnog učenika koji sedi i sluša se radikalno menja (Wink & Putnay 2002: 2). Za razliku od tradicionalnog didaktičkog obrazovanja, fokus je bio na razvoju veština učenja, grupnom radu koji povezuje različite oblasti znanja i promovisanju demokratskih vrednosti kao što su saradnja i tolerancija (Labaree 2005: 277).

Pokret za progresivno obrazovanje nije homogena tvorevina, već je pre krovni pojam za različite pedagogije koje su nastajale tokom decenija, a koje dele zajedničke obrazovne imperitive. Tippet i Li izdvajaju 6 organizacionih principa: iskustvo, vremenski aspekt, akcija, participacija i refleksija (Tippet & Lee 2019). Iskustvo je, kao i u filozofiji pragmatizma, ključno za sticanje znanja jer se učenje događa u aktivnom stvaranju znanja kroz sopstvena iskustva. Ovaj proces menja i učenika i samo znanje. Termin „progresivno“ u ovoj tradiciji može da se odnosi na progresiju i razvoj misli prilikom učenja, što naglašava vremenski aspekt procesa sticanja znanja, nasuprot tradicionalnim pedagogijama koje znanje zamišljaju kao statičnu celinu koja se prenosi i u svaja. Nasuprot tome, progresivne pedagogije tretiraju znanje kao „pokretnu metu, situiranu kontekstom, koja se postavlja i pomera kroz proces učenja“ (Tippet & Lee 2019: 87). Dalje, akcija se odnosi na učenje kroz praktičnu primenu znanja koja je od suštinske važnosti. Akcija nije samo posledica učenja, već i njegov sastavni deo jer se primenom u praksi znanje bolje razume i kritički evaluira. U čvrstoj vezi sa prethodnim je i sledeći princip – refleksija, koja omogućava integraciju novih znanja s postojećim iskustvima, podstičući dublje razumevanje i lični angažman. Akcija nadopunjuje refleksiju, te su one dijalektički spletene u dijalogu sa okruženjem, studentima i nastavnicima, i neophodne su za smislenu i učenje i delovanje u društvu. U lanac povezanih karakteristika prirodno se uključuje participacija, a autori u vezi sa ovim aspektom kažu da se „težnja ka znanju u humanističkom smislu nužno shvata kao globalni i kooperativni fenomen“ (Tippet & Lee 2019: 91). Kada se to prevede na pedagoške strategije, to znači da učenik postaje aktivni učesnik i procesa nastave i nastavnih tema, pa je odgovornost za učenje deljena između nastavnika i učenika koji uče jedni od drugih u odnosu u kome se briše stroga hijerarhija uloga.

Interesantno je posmatrati promene pedagoških vizura unutar Pokreta za progresivno obrazovanje koje su bile odraz društvenih okolnosti (Davies 2002). Dvadesetih godina u Americi, većina progresivista bavila se individualnim razvojem sa fokusom na učeniku. Međutim, Velika depresija početkom tridesetih godina donosi ideološka previranja sa značajnim društvenim posledicama koje su se reflektovale na poimanje svrhe obrazovanja i njene koncepcije. Grupa progresivista je smatrala da obrazovanje mora da bude deo agende „društvene rekonstrukcije“ i zaključila da je neophodno „individualistički tok progresivizma prožeti aktivističkim nazorima“ (Davies 2002: 273). Ideolozi progresivizma su se, zatim, razdvojili na one koji su se zalagali za makro-društvenu filozofiju obrazovanja i one koji naglašavali mikro, individualistički vidokrug (Tippet 2019: 82). Uprkos prividnim razlikama, progresivna filozofija obrazovanja uspela je da pomiri individualni i društveni pristup. Sukobljene struje nisu narušile njen integritet, već su pronašle zajednički jezik i ostale pod okriljem iste filozofije. Rezultat pomirenja je bila ideja da škole organizujući nastavu na demokratskim principima obavljaju dvostruku ulogu: brinu o razvoju deteta ali i o društvenom poretku (Davies 2002: 273).

2.4.1 Konstruktivizam i sociokulturna teorija učenja

Stavljajući težište na aktivnoj ulozi onoga ko uči i promeni paradigme podučavanja zasnovanoj na transferu, ka aktivnoj konstrukciji znanja i dijalektičkom preplitanju znanja i iskustva, progresivizam je otvorio put ka novim filozofskim, pedagoškim i psihološkim poimanjima učenja i razvoja ličnosti. Neke od njih su kognitivizam, socijalni kognitivizam, interakcionizam, konstruktivizam, socijalni konstruktivizam, socioistorijski pristup i transformativno obrazovanje (Wink & Putnay 2002: 3). Osnova svih pristupa aktivnog učenja usmerenih na učenika je konstruktivistički koncept da učenici najefikasnije grade znanje kroz iskustva koja otkrivaju kontradikcije između novih informacija i njihovog postojećeg razumevanja datih pojmova (Slavich 2012: 574). Značajno je, u tom kontekstu, prisetiti se Pijažeovog konstruktivizma (Piaget 1999) i sociokulturne teorije učenja koju je u odgovoru na Pijažeov konstruktivizam utemeljio Vigotski (Vygotsky 1978).

Prema Pijažeovoj teoriji kognitivnog razvoja, inteligencije i učenja, misao se kod dece razvija u stadijumima od konkretnog, fenomenološkog i egocentričnog poimanja stvarnosti ka sposobnosti za apstraktno mišljenje i decentralizovan, refleksivan odnos prema svetu (Piaget 1999). Inteligencija se ogleda u sposobnosti prilagođavanja novim okolnostima i razumevanja i primene apstraktnih koncepata putem razvoja složenih kognitivnih sposobnosti i operacija. To je stalan i evolutivan proces koji je pod uticajem individualnog kognitivnog sazrevanja i socijalnih interakcija (Piaget 1999). Dva ključna mehanizma i njihov odnos prema postojećim kognitivnim strukturama pojedinca su zadužena za razvoj inteligencije i za sam proces učenja – asimilacija i akomodacija. Asimilacija predstavlja modifikaciju i integraciju novih informacija i pojmova prema postojećim iskustvenim shemama, a akomodacija se dešava kada se postojeće kognitivne strukture, izgrađene kroz interakciju sa spoljnim svetom, menjaju i koriguju tako da prime nov pojam i novo znanje. Učenje predstavlja dijalektički odnos između asimilacije i akomodacije; potrebna je ravnoteža ova dva mehanizma i za pravilan razvoj i za uspešno učenje. Narušavanje ravnoteže ova dva procesa vode igri i imitaciji, koje su osnova za razvoj apstraktnog mišljenja i logičkog rezonovanja – u igri je dominantna asimilacija, u imitaciji je to akomodacija (Piaget 1999).

Vigotski, sa druge strane, ističe socio-kulturnu i dijalošku prirodu kognitivnog razvoja naglašavajući privilegovanu ulogu jezika u ovom procesu. Za Vigotskog, jezik je istovremeno i kognitivna funkcija i kulturna praksa koja suštinski oblikuje razvoj mišljenja (Vygotsky 1978). Učenje i razvoj su inherentno društveno i kulturno uslovljeni jer se odvijaju u interakciji sa okruženjem.

Konstruktivističke i sociokulturne teorije učenja i razvoja razlikuju se „u pogledu jedinice analize koja se proučava“, lokusa razvojne promene (tj. gde se promena dešava), kao i ciljeva razvoja (Callanan et al. 2020: 13). Oslanjajući se na doprinose različitih istraživača u ovoj oblasti, Callanan i saradnici zaključuju da konstruktivistička teorija decu vidi kao „male naučnike“ koji su vođeni unutrašnjom motivacijom da istražuju svet i tako formiraju znanja i teorije o njemu. Jedinica analize u ovom slučaju je pojedinačno dete, a razvoj se događa u njegovom umu. Društvena interakcija je jedna od informacija koja prolazi kroz mehanizam asimilacija-akomodacija, ali nije ključna za razvoj deteta (Callanan et al. 2020).

Sa druge strane, socio-kulturna teorija decu vidi kao „male antropologe“ koji pokušavaju da razumeju svet i njegova pravila kako bi mogli da komuniciraju sa drugima i dalje uče od njih. Jedinica analize je društvena grupa a razvoj se događa u „dinamici društvene interakcije“ pre nego u umu deteta. Socio-kulturna interakcija je ključna za proces učenja: kognicija i znanje se oblikuju kroz iskustvo, jezik i kulturne artefakte, a zauzvrat stečeno znanje i kognitivne strukture aktivno stvaraju, interpretiraju i modeluju sociokulturnu interakciju (Callanan et al. 2020: 14).

Konstruktivistički pristup se fokusira na mehanizme stvaranja značenja iz iskustva zanemarujući društveni kontekst, dok se drugi posvećuje kompleksnoj ulozi društvenog konteksta u razvoju, bez udblljivanja u mehanizme integracije informacija (Callanan et al. 2020: 14). Zbog ovih razlika se konstruktivistička i sociokulturna perspektiva mogu videti kao nekompatibilne, ali i kao dva aspekta jednog zaokruženog razumevanja kognitivnog razvoja – jednog fokusiranog na individualni a drugi na njegov društveni domen.

Kontinuirani značaj progresivnog obrazovanja se najjasnije vidi unutar društveno-ekonomskih i političkih konteksta u kojima nastaje i u kojima se modifikuje i grana i različite škole od početka 20. veka kako bi obrazovanje odgovaralo na potrebe društvene zbilje. Ono je nastajalo u vreme velikih društvenih i tehnoloških promena, pojave automobila i prvih masovnih medija, koje se mogu uporediti sa današnjom digitalnom revolucijom (Tippet & Lee 2019). U svim ovakvim periodima intenzivnih promena, (a dugi 20. vek, baš kao i 21. vek obiluju takvim periodima) ključno pitanje je kako obrazovanje može da doprinese pravednijem društvu i jednakim mogućnostima za sve (Tippet & Lee 2019: 83).

2.5 Kritičko mišljenje u univerzitetskom obrazovanju

Mnogi autori su saglasni da je kritičko mišljenje obrazovni ideal današnjice, a veliki broj njih sa posebnom pažnjom istražuje važnost i implementaciju kritičkog mišljenja u visokom obrazovanju. Ronald Barnett kaže da je KM „definišući koncept zapadnog univerziteta“ (Barnett 1997: 2) čime ukazuje na ključnu ulogu koja mu se pripisuje u ovoj obrazovnoj tradiciji. Ono treba da prožima sve discipline i obrazovne aktivnosti sa ciljem razvoja autonomnih mislilaca.

U poslednjih nekoliko decenija, kritičko mišljenje se širom sveta smatra neophodnom veštinom u visokom obrazovanju. U Hong Kongu i Japanu, na primer, obrazovne reforme ističu KM kao ključno za aktivno učešće u demokratskom društvu (Ku 2009: 70). Interesovanje za kritičko mišljenje u visokom obrazovanju je umnogome postalo globalni fenomen. Može se reći da upravo univerzitetsko okruženje predstavlja mesto gde su teorijska i praktična promišljanja o ulozi KM najrazvijenija – tu je kritičko mišljenje, na neki način, „kod kuće“. Postoji nekoliko ključnih razloga za ovu čvrstu vezu između kritičkog mišljenja i visokog obrazovanja.

2.5.1. Univerzitet kao prirodno okruženje za kritičko mišljenje

Najpre, prateći nit progresivnog obrazovanja uviđamo da ovaj pokret koji se isprva fokusirao na pedagogiju usmerenu na dete, vremenom obuhvata širi pedagoški horizont i usmerava se na učenike raznih uzrasta (Tippett & Lee 2019). Na taj način dospeva i do univerzitetskog obrazovanja gde utiče na modifikovanje tradicionalnih pristupa nastavi unoseći Djuijeve ideale podsticanja procesa refleksivnog mišljenja nasuprot obrazovnim praksama usmerenim ka transferu informacija.

Osim toga, smatra se da se kritičko mišljenje, sa svojim složenim kognitivnim operacijama, dispozicijama i motivacionim strukturama, najuspešnije razvija i primenjuje upravo na univerzitetskom nivou. Studenti u kasnoj adolescenciji i ranoj odrasloj dobi, sa zrelijim intelektualnim sposobnostima, posebno su prijemčivi za usvajanje i primenu kritičkog mišljenja u procesu učenja. Iako su Pijaže i Inhelder smatrali da se razvoj mišljenja završava u adolescenciji dostizanjem stadijuma formalnih operacija (Inhelder & Piaget 1958, citirano u King & Kitchener 1981), novija istraživanja ovo dovode u pitanje.

Istraživanja autorki King i Kičener (King & Kitchener 1981, 2001) su pokazala da se sposobnost kritičkog mišljenja i shvatanja prirode znanja, značajno razvija tokom visokog obrazovanja. Dok mlađi studenti (npr. 16-17 godina) često vide znanje kao apsolutno i činjenično utemeljeno, stariji studenti razvijaju kompleksnije shvatanje znanja kao relativnog, kontekstualnog i podložnog interpretaciji (King

& Kitchener 1981: 113). Na osnovu Djujijevog koncepta reflektivnog mišljenja, King i Kičener su definisale najviši stepen razvoja kritičkog mišljenja kao reflektivno prosuđivanje (eng. *reflective judgment*). Ono podrazumeva da pojedinac prihvata da znanje nije statični apsolut, već da je dinamične i kontingentne prirode, uvek zasnovano na kritički procenjenim dokazima, te otvoreno za različite perspektive i korekciju u svetlu novih saznanja (King & Kitchener 1981, 1994, 2001, 2004).

Reflektivno prosuđivanje se temelji na epistemološkim pretpostavkama pojedinca o znanju i načinu na koji obrazlaže uverenja. Najbolje se stimuliše suočavanjem studenata sa „slabo strukturiranim problemima“ – pitanjima koja nemaju jedan jasan i tačan odgovor, uključuju nepotpune ili kontradiktorne informacije i zahtevaju dublju analizu iz različitih uglova (King & Kitchener 1981, 1994, 2001, 2004). Podsticanje ovakvog prosuđivanja je izuzetno važno, jer se studenti upravo sa takvim kompleksnim pitanjima susreću u stvarnom životu, gde treba da donose informisane sudove u uslovima neizvesnosti (King & Kitchener 1994, 2004). Za autorke King i Kičener, razvoj sposobnosti reflektivnog prosuđivanja predstavlja najvažniji cilj univerzitetskog obrazovanja.

2.5.2. Nivoi mišljenja i kritičko mišljenje

Kompleksnost i slojevitost kritičkog mišljenja ogleda se, između ostalog, u tome što ga mnogi autori vide kao hijerarhijski proces. Postoje faze ili nivoi mišljenja koji po složenosti prethode suštinskom kritičkom mišljenju. Na primer, autorke King i Kičener uvode stadijume koji prethode reflektivnom prosuđivanju, nazivajući ih „predrefleksivno i kvazirefleksivno“ mišljenje (King & Kitchener 1994, 2004). Iako se veštine mišljenja teško precizno razgraničavaju, često se pravi razlika između veština nižeg i višeg reda (Miri et al. 2007).

Ne postoji potpuna saglasnost oko odnosa kritičkog mišljenja i mišljenja višeg reda (engl. *Higher-Order Thinking*), ali većina autora smatra ovo drugo širim pojmom. Mišljenje višeg reda bi, prema nekima, obuhvatalo kritičko, kreativno i sistemsko mišljenje (Miri et al. 2007), a prema drugima, kritičko mišljenje, rešavanje problema, kreativno mišljenje i donošenje odluka (Lewis & Smith 1993). Razumljivo je zašto je mišljenje višeg reda ključna preokupacija edukatora na univerzitetskom nivou (Ghanizadeh et al. 2020), iako njegov odnos sa kritičkim mišljenjem i metakognicijom ostaje predmet debate. Kako primećuje Loren Reznik, „iako ne možemo da ga tačno definišemo, možemo prepoznati mišljenje višeg reda kada se dogodi“ (Resnick 1987:3). U diskusijama o mišljenju višeg reda često se pominje i Blumova taksonomija obrazovnih ciljeva, koja kategoriše kognitivne procese po složenosti – od znanja i razumevanja, preko primene, do analize, sinteze i evaluacije kao najviših nivoa (Bloom et al. 1956), relevantnih za razvoj mišljenja na univerzitetu.

2.5.3. Etička dimenzija: kritičko mišljenje u slabom i jakom smislu

Dublju dimenziju razumevanju kritičkog mišljenja dodaje Ričard Pol iz Pokreta za kritičko mišljenje, (Paul 1982, 1994, 1999, 2012), razlikujući kritičko mišljenje u „slabom“ i „jakom“ smislu. Ova podela povlači paralelu sa razlikom između sofističkog i sokratovskog mišljenja. U slabom, sofističkom smislu, cilj je vešto koristiti logiku i retoriku kako bi se pobedio sagovornik, bez nužnog obaziranja na istinu ili etičnost. Nasuprot tome, jako, sokratovsko mišljenje je otvoreno za drugačije poglede jer mu je cilj traganje za istinom i razumevanjem.

Ovaj naglasak na vrednosnoj i etičkoj komponenti deli i Harvi Sigel (Siegel 1988), takođe jedan od pet najznačajnijih autora unutar Pokreta za kritičko mišljenje. On smatra da kritičko mišljenje prožima sve ključne aspekte obrazovanja – od epistemologije do etike i pedagogije – i da služi kao regulatorni obrazovni ideal. Prema Sigelu, kritičko mišljenje usmerava obrazovne ciljeve i, „možda najvažnije, ono pruža koncepciju o vrsti osobe koju pokušavamo da stvorimo kroz naše obrazovne napore, i vrsti

karaktera koji treba negovati kod takve osobe“ (Siegel 1988: 45). Za Siegela, ključno je negovanje kritičkog duha kod studenata u atmosferi otvorenosti i dijaloga kako bi postali istinski kritički mislioci.

Slično tome, i Ričard Pol ističe da „misliti kritički u jakom smislu znači postati određena vrsta osobe. To znači razviti izvesne vrednosti i osobine uma pored određenih veština i sposobnosti“ (Paul 1994: 182). Takve osobe nisu samo vešte u analizi, već su i pravične, samokritične, posvećene opštem dobru (Paul and Elder 2013: 315) i odlikuju ih intelektualne vrline poput intelektualne skromnosti, hrabrosti, empatije, autonomije, integriteta, upornosti i poverenja u rasuđivanje (Paul and Elder 2013).

2.5.4. Ka kritičkom načinu života: Transformativna uloga visokog obrazovanja

Teoretičari kritičkog mišljenja u obrazovanju, bilo da dolaze iz filozofije ili psihologije, često su težili da stvore modele idealnog kritičkog mislioca, obuhvatajući i kognitivne sposobnosti i karakterne crte. U tom smislu, visoko obrazovanje ima potencijalno transformativnu ulogu, ne samo u „opremanju“ pojedinca odgovarajućim veštinama, već i u negovanju dispozicija i vrlina neophodnih za kritički pristup životnim pitanjima. Kritičko mišljenje tako prevazilazi skup kognitivnih i nekognitivnih procesa – ono teži da postane način života koji prožima sve aspekte čovekovog postojanja.

Iz jednog drugačijeg ugla, i pre nego što su teoretičari kritičkog mišljenja dospeli u žižu interesovanja, evropska misao bila je zaokupljena pojmom intelektualca, njegovom definicijom, istorijskim modalitetima i, naravno, njegovom ulogom u društvu.

Jedan od najuticajnijih pristupa nalazimo kod Antonija Gramšija, koji naglašava neraskidivu vezu intelektualca sa društvom (Gramsci 1971). Prema Gramšiju, ova veza nije stvar izbora, već uslov postojanja intelektualca, koji nikada ne mogu biti potpuno autonomni i neutralni posmatrači društvenog života. On pravi ključnu razliku između „tradicionalnih“ i „organskih intelektualca“. Tradicionalni intelektualci gaje privid odvojenosti od društva i njegovih sukoba. Istorijski, potekli su od sloja sveštenstva koje je posedovalo monopol nad znanjem, čime su učvršćivali interese vladajućih klasa. Kasnije, pod uticajem idealističke filozofije (koja odvaja svet ideja od materijalnog sveta), počinju da sebe vide kao posebnu društvenu grupu, definisanu bavljenjem idejama i obdarenu posebnim sposobnostima. Gramši ovu viziju smatra utopijom koja maskira stvarnost; tvrdeći da su neutralni, tradicionalni intelektualci zapravo doprinose održanju statusa quo. Nasuprot njima, organski intelektualci su direktno povezani sa društvenom klasom iz koje potiču, aktivno učestvuju u oblikovanju njene svesti i deluju u pravcu ostvarenja njenih ciljeva. Ključno, Gramši smatra da je sama ideja intelektualca neodvojiva od društvenih odnosa – intelektualac nastaje zauzimanjem određene društvene uloge, a ta uloga je, po definiciji, artikulacija interesa i težnji klase kojoj pripada i u čije ime deluje. Njegova poznata tvrdnja da su „svi ljudi intelektualci, ali nemaju svi u društvu funkciju intelektualca“ (Gramsci 1971: 9) upravo naglašava da društvena funkcija i delovanje definišu intelektualca.

Nešto drugačiji, možda idealističniji pristup ulozu intelektualca nudi Edvard Said (Said 1996). U njegovom poimanju, intelektualac ima moralnu odgovornost da bude kritički glas društva. Vođen univerzalnim principom jednakosti, Saidov intelektualac se mora „hrabro boriti“ protiv kršenja tih principa. Said definiše intelektualca kao „pojedinca obdarenog sposobnošću da predstavlja, otelotvoruje, artikulise poruku, stav, filozofiju ili mišljenje javnosti, kao i za javnost“ (Said 1996: 11-12). Njegova uloga je da remeti *status quo*, da „postavlja neprijatna pitanja, da se suočava sa ortodoksijom i dogmom (umesto da ih proizvodi)“ i da, koristeći privilegiju da se njegov glas čuje, govori u ime onih čiji se glas ne čuje.

Iako Said, za razliku od Gramšija, ostavlja više prostora individui da na osnovu ličnog etosa izabere da li će delovati kao angažovani (organski) intelektualac, i on ističe organsku vezu između

intelektualca i društva. Intelektualac je, i za Saida, aktivni učesnik u društvenoj stvarnosti, a ne pasivni posmatrač.

Ako sada povežemo ovu diskusiju o intelektualcu sa prethodnim razmatranjem idealnog kritičkog mislioca (koji se postavlja kao obrazovni ideal na univerzitetu), možemo zaključiti da se radi o suštinski istoj figuri. Ako se podsetimo se Polove tvrdnje da „misliti kritički u jakom smislu znači postati određena vrsta osobe“ (Paul 1994: 182), čini se da takva osoba jeste upravo angažovani intelektualac – neko ko ne samo da kritički promišlja stvarnost koja ga okružuje, već i deluje u skladu sa tim promišljanjem.

Kritičko mišljenje pripada univerzitetskom obrazovanju, kao što smo rekli, zato što podrazumeva angažovanje kompleksnih kognitivnih procesa koji nisu potpuno dostupni deci i mlađim adolescentima. Ono je kompleksne strukture i prema nekim autorima (King & Kitchener 1981, 1994, 2004; Resnick 1987; Paul 1982, 1994, 2012) ispoljava se u vidovima koji stoje u unutrašnjoj hijerarhiji – mišljenje višeg i nižeg reda; refleksivno, predrefleksivno i kvazirefleksivno prosuđivanje; jako i slabo kritičko mišljenje - a za najviše vidove i prave oblike kritičkog mišljenja, jasno je da je potrebna izvesna intelektualna zrelost.

Sa druge strane, ako se opet vratimo progresivnom obrazovanju i imperativu da se obrazuje „celo dete“ u smislu da se obrazovani sistem pobrine za negovanje i razvoj celokupne ličnosti deteta, cilj univerzitetskog obrazovanja, po analogiji, možemo zamisliti kao obrazovanje „celog intelektualca“. To znači obrazovanje jedne celovite ličnosti koja je svesna da znanja stečena na univerzitetu imaju smisla samo ako su u službi dobra zajenice u kojoj pojedinac postaje intelektualcem. Stručno i naučno univerzitetsko znanje bez kritičkog promišljanja samog tog znanja i njegove uloge u našim životima, ne samo da je nepotpuno, nego je problematično. U tom smislu, vredi se osvrnuti na tvrdnju Bertranda Rasela da nauka podjednako efikasno može da nas nauči kako da istrebimo ljudsku vrstui da joj obezbedimo prosperitet; da nam „omogućava spoznati sredstva za postizanje bilo kog izabranog cilja, ali nam ne pomaže da odlučimo kojim ciljevima ćemo težiti“ (Russell 2010:143).

Da zaključimo, visoko obrazovanje nam, kao studentima, pruža osnovu na kojoj ne samo da donosimo sudove i konstruišemo i procenjujemo argumente, već i osnovu na kojoj živimo u svetu kao praktična bića (ne samo „refleksivna“ bića). Visoko obrazovanje nas upućuje na suočavanje sa svetom, učeći nas kako da učestvujemo u svetu kao angažovani građani. (Davies 2015: 61).

2.6. Kritičko mišljenje u univerzitetskom obrazovanju studenata anglistike

Od najvećeg značaja u ovom radu je kritičko mišljenje u univerzitetskoj nastavi namenjenoj studentima anglistike. Studenti anglistike obučavaju se za profesionalno bavljenje engleskim jezikom, književnošću i kulturom. Oni su budući stručnjaci za engleski jezik – prevodici, lingvisti, komunikolozi, i u velikom broju nastavnici i predavači engleskog jezika, kojima je za akademski i profesionalni razvoj rad naročito značajna metodika nastave engleskog jezika. Stoga, od posebnog značaja za univerzitetsko obrazovanje budućih lingvista i predavača jezika su kritička promišljanja pedagogije i nastave jezika.

2.6.1. Kritičko promišljanje primenjene lingvistike

U tom kontekstu, relevantna je primenjena lingvistika, koja se definiše kao disciplina koja povezuje lingvističku teoriju i praksu sa ciljem rešavanja realnih problema vezanih za upotrebu, učenje i nastavu jezika. Kao takva, ona je inherentno interdisciplinarna, oslanjajući se na lingvistiku, psihologiju, sociologiju, pedagogiju i druge nauke u bavljenju temama poput usvajanja jezika, višejezičnosti ili jezičke politike (Pennycook 2001). Upravo zbog svoje usmerenosti na praktične probleme i interdisciplinarnost, primenjena lingvistika predstavlja centralnu disciplinu u obrazovanju budućih nastavnika jezika, jezičkih profesionalaca i filologa uopšte.

Unutar polja primenjene lingvistike razvio se i kritički pristup, čiji teoretičari i istraživači polaze od ključne ideje kritičke pedagogije Paula Freirea (Freire 2000) – da se obrazovanje i pedagogija ne mogu posmatrati izvan šireg socio-političkog i ekonomskog konteksta. Ovu ideju oni ugrađuju u svoja istraživanja primenjene lingvistike, insistirajući na tome da se ovoj disciplini mora pristupiti kao neodvojivoj od društveno-političkog konteksta u kome se odvija (Pennycook 2001, 2022). Njihov fokus je na klasičnim temama kritičke pedagogije, kao što su pitanja odnosa moći u obrazovnom procesu, nejednakost i emancipacija, koje primenjuju na oblast primenjene lingvistike. Oni posmatraju nastavu jezika, kao i sam jezik kao njen predmet, kao fenomene neodvojive od interakcije moći i društvenih struktura. Alaster Penikuk, kao jedan od ključnih zagovornika, opisuje ovaj kritički pristup kao nužno samorefleksivan, politički angažovan i usmeren ka društvenoj transformaciji (Pennycook 2001).

U tom smislu, važno je istaći razliku između tradicionalne primenjene lingvistike, koja nastavnici proces podučavanja stranog jezika posmatra kao neutralan proces prenošenja znanja i razvoja jezičkih kompetencija, i kritičkog pristupa. Kritički pristup nastavi stranog jezika u svim njenim oblicima posmatra kroz prizmu ideološki zasnovanih izbora (Benesch 1993; Auerbach 1995; Pennycook 2001). Elza Auerbach (Auerbach 1995) ističe da je svaki pedagoški izbor – bilo da se tiče kurikuluma, materijala, nastavnog procesa u učionici ili jezika koji se koristi – uvek ideološke prirode, čak i kada izgleda kao da je zasnovan isključivo na profesionalnim razmatranjima. Ona smatra da učionice možemo posmatrati „kao neku vrstu mikrokosmosa šireg društvenog poretka” (Auerbach 1995: 9), odnosno kao prostore u kojima se rekreira društvena stvarnost. U osnovi kritičkih pristupa nastavi drugog jezika leži shvatanje da jezik nije puko sredstvo komunikacije i prenošenja kulturnih značenja, već društvena praksa kroz koju učenici konstituišu sopstvene identitete, poimanja društva, prošlosti i budućih mogućnosti (Norton & Toohey 2004: 1).

Tokom prethodnih decenija, istraživačko polje kritičke primenjene lingvistike postalo je izuzetno bogato, sa fokusom na različite aspekte jezičkog obrazovanja i jezičke upotrebe. Različite srodne discipline operišu u dodirnim i preklapajućim domenima, usmeravajući interesovanja na konkretne vidove upotrebe jezika. Najvažniji pristupi unutar ovog spektra izučavaju pitanja kritičke jezičke svesti (*Critical Language Awareness*), (Wallace 1992; 2017), kritičke pismenosti (*Critical Literacy*) (Luke 2004; 2012; Luke & Dooley 2011) i kritičke analize diskursa (Fairclough 1995; 2003), sa poddisciplinama poput kritičkog pristupa engleskom za akademske potrebe (*Critical English for Academic Purposes*), (Benesch 1993; 2001). Ovi kritički pristupi različitim domenima primenjene lingvistike, prožeti idejama kritičke pedagogije, predstavljaju svojevrsan splet disciplina koje se međusobno nadovezuju i prepliću, izoštravajući fokus na posebne aspekte jezičke stvarnosti.

Kritička jezička svest u nastavi jezika podrazumeva težnju da se uspostavi kontinuitet u analizi teksta na mikro i makro nivou, kao i između procesa kritičkog čitanja i kritičkog pisanja (Wallace 1992; 2017). U nastavnoj praksi to znači da je svaki tekst potrebno analizirati kako na nivou propozicionog značenja i jezičkih sredstava, tako i u odnosu na makro kontekst – što podrazumeva analizu i interpretaciju namera i motivacije autora, kao i ideoloških pretpostavki koje se nalaze u osnovi teksta. Ovaj proces uključuje distanciranje od sopstvenog stava prema tekstu i upuštanje u refleksivnu analizu. Kritičko čitanje tako postaje proces razvoja svesti o tome da svaki tekst poseduje više nivoa interpretacije, kao i da nijedan tekst nije lišen ideološkog sadržaja. Na taj način, kritičko čitanje postaje putokaz za proizvodnju teksta, odnosno kritičko pisanje, koje je refleksivno i društveno odgovorno (Wallace 2017).

Kritička analiza diskursa (KAD), najšire posmatrano, se fokusira na društvenu upotrebu jezika u društvenom kontekstu (Fairclough & Fairclough 2012: 78). Njena osnovna preokupacija je dijalektički odnos između diskursa, koji uključuje jezik, ali i druge oblike semioze poput govora tela ili vizuelnih slika, (Fairclough 2003: 205) i društvenih struktura, odnosa moći i ideologija. Ovaj odnos je dijalektički

zato što su diskurs i društveni kontekst nerazdvojivi: društveni kontekst oblikuje diskurs, koji istovremeno konstituira društveni kontekst. KAD analizira kako specifična lingvistička i semiotička svojstva teksta (gramatička, semantička, žanrovska, stilska itd.) aktivno odražavaju i održavaju postojeće hijerarhije i odnose moći u društvu. Diskurs je uvek oblikovan iz određene perspektive i u njega su ugrađene ideološke pozicije i prakse koje se, međutim, često ne percipiraju tako, već kao prirodan poredak stvari (Fairclough 1995; 2003; Fairclough & Fairclough 2012). Na taj način „naturalizovane ideologije i prakse time postaju deo „baza znanja” koja se aktivira u interakciji“ i koja upravlja samom interakcijom (Fairclough 1995: 35).

Kritička pismenost podrazumeva korišćenje svih oblika tekstova – štampanih, digitalnih, multimodalnih – kao alata za analizu i transformaciju odnosa kulturne, društvene i političke moći (Luke & Dooley 2011; Luke 2012). Ona posmatra tekstove ne kao fiksne datosti, već kao sredstva za predstavljanje i menjanje sveta, koje uvek treba razumeti u njihovom kulturnom i istorijskom kontekstu, preispitujući njihov prividno prirodni autoritet. Na nivou praktične primene u obrazovanju, kritička pismenost „spaja društvenu, političku i kulturnu debatu i diskusiju sa analizom toga kako i gde tekstovi i diskursi funkcionišu, sa kakvim posledicama, i u čijem interesu.“ (Luke 2012: 5). Kao deo šireg obrazovnog cilja borbe protiv nepravde i nejednakosti, kritička pismenost teži pravičnom razvoju pismenosti, posebno kod marginalizovanih grupa. Ključni cilj je osposobiti pojedince da kritikuju postojeće tekstove i stvaraju nove u skladu sa interesima svoje zajednice, razumevajući kako se tekstovi i diskursi mogu konstruisati, dekonstruisati i rekonstruisati radi osporavanja i promene nepravičnih struktura znanja i društvenih odnosa (Luke & Dooley 2011).

Ove discipline pružaju alate za dubinsku analizu različitih vrsta tekstova (od književnih do medijskih i političkih), za razumevanje skrivenih poruka i manipulativnih strategija, kao i za razvoj sopstvenog društveno odgovornog i kritički utemeljenog jezičkog izraza. Ovakve kompetencije su neophodne za etičko i efikasno delovanje u profesijama koje se bave jezikom, posebno u kontekstu engleskog kao globalnog jezika sa složenim socijalnim i političkim implikacijama.

2.6.2. Kritički pristupi engleskom jeziku

Razvoj kritičkog mišljenja u univerzitetskoj nastavi anglistike od posebnog je značaja upravo zbog međunarodnog ugleda, značaja i mesta engleskog jezika u savremenom svetu. Engleski jezik danas funkcioniše kao globalna *lingua franca* bez presedana u istoriji. Zbog toga je neophodno podsticati kapacitete za kritičko mišljenje kod studenata engleskog jezika, kao oblik njihovog refleksivnog angažovanja u širim društvenim kontekstima. Takav pristup naglašava društveni značaj i specifičnu poziciju mladih ljudi koji će se profesionalno baviti engleskim jezikom u svetu u kojem je ovaj jezik nesumnjivo postao jedan od najvrednijih oblika društvenog i kulturnog kapitala u burdijeovskom smislu (Bourdieu 1986, 1991), često neophodan za poslovnu komunikaciju, zaposlenje i druge sfere života.

Iako je ovakva dominantna pozicija engleskog jezika proistekla iz specifičnih istorijskih, ekonomskih i geopolitičkih okolnosti (Phillipson 1992; Benesch 2001; Crystal 2003), ona se često prihvata kao prirodna i neproblematična, prikrivajući time svoje ideološke osnove. Stoga je potrebno istaći važnost kritičkog preispitivanja statusa engleskog kao globalne *lingua franca-e*, jer ta realnost podrazumeva nejednakosti svojstvene načinima na koje hegemonija engleskog jezika oblikuje svakodnevni život ljudi širom sveta.

Globalnu dominaciju engleskog jezika moguće je ilustrovati kroz model svetskog sistema jezika Abrama de Svana (de Swaan 2020). Ovaj model predstavlja hijerarhijsku strukturu jezika u svetu, koji su međusobno povezani, ali rangirani prema rasprostranjenosti, centralnosti i komunikativnoj vrednosti. Prema de Svanu, jezici su podeljeni u četiri osnovne grupe:

1. periferni jezici: čine 97% svetskih jezika, ali ih govori samo 10% populacije; to su uglavnom autohtoni i manjinski jezici;
2. centralni jezici: jezici nacionalnih država, služe kao primarni medijum komunikacije unutar državnih ili regionalnih granica; povezani su sa supercentralnim jezicima preko višejezičnih govornika;
3. supercentralni jezici: grupa od desetak jezika (npr. ruski, francuski, arapski, španski) koji omogućavaju komunikaciju preko kontinenta i deluju kao „čvorišta“ povezujući više centralnih jezika.
4. hipercentralni jezik: u ovoj hijerarhiji, engleski jezik jedini zauzima mesto hipercentralnog jezika, povezujući sve nivoe svetskog sistema i služeći kao dominantan medijum za kompletnu međunarodnu komunikaciju, nauku, poslovanje i kulturnu razmenu.

Specifičnost dominacije engleskog jezika ogleda se u njegovoj hipercentralnoj poziciji u odnosu na druge jezike, koja je bez presedana u ljudskoj istoriji i koja na najbolji način pokazuje moć i domete globalizacije (Park & Wee 2013; de Swaan 2020). Hipercentralnost engleskog jezika znači da se gotovo sve sfere ljudske delatnosti u međunarodnom kontekstu odvijaju na engleskom. To je jezik međunarodne politike i diplomatije, međunarodnog saobraćaja, ekonomije, trgovine i ostalih grana privrede. Engleski je postao i glavni jezik obrazovanja, dominantan jezik interneta, naučnih istraživanja i globalnih komunikacionih platformi. Takođe dominira globalnim medijima, industrijom zabave i izdavaštvom (Bunce et al. 2016).

2.6.2.1. Globalna ekspanzija engleskog jezika

Globalna ekspanzija engleskog jezika istovremeno izaziva i divljenje i nelagodu: s jedne strane, ona je jasna ilustracija globalne umreženosti sveta, ali sa druge, služi kao primer problema i dilema koje globalizacija nosi sa sobom (Park & Wee 2013: 3). Pojedini autori u dominaciji engleskog jezika vide priliku za veću demokratizaciju globalnog društva, smatrajući da on nudi jedinstvenu platformu za socio-ekonomski napredak (i na društvenom i na individualnom nivou), kao i priliku za pristup globalnoj sferi komunikacije, poslovanja i kulturne razmene (Crystal 2003).

Sa druge strane, brojni istraživači u ovom procesu pre svega vide nejednak pristup ovim prilikama. Engleski jezik kao međunarodni medijum komunikacije nije neutralan poput esperanta (koji bi bio podjednako stran svim učesnicima u globalnoj areni). Njegova istorija ekspanzije, tvrde autori kao što je Filipson, neraskidivo nosi kolonijalni i imperijalistički predznak (Phillipson 1992; 2010).

Obe grupe autora se slažu oko istorijskih činilaca koji su doveli do globalnog prihvatanja i asimilacije engleskog jezika. Istorijski uspon engleskog jezika kao dominantnog globalnog jezika rezultat je kombinacije više ključnih faktora (Phillipson 1992; Crystal 2003). Britanska kolonijalna ekspanzija i Industrijska revolucija prvo su proširile jezik širom sveta i uspostavile ga u administraciji, obrazovanju i kao jezik inovacija. Zatim je američka ekonomska, tehnološka i kulturna dominacija u 20. veku dodatno učvrstila njegov globalni status. Time što je postao primarni jezik nauke, tehnologije, svetskih medija i međunarodnih organizacija, i što je istovremeno institucionalizovan kroz obrazovne sisteme (posebno u nekadašnjim kolonijama), stvoreni su čvrsti uslovi u kojoj rasprostranjenost i upotreba engleskog same sebe dalje podstiču i jačaju. Svi ovi faktori, pojačani procesima globalizacije, doveli su do današnjeg, istorijski nezabeleženog, dominantnog položaja engleskog jezika u svetu (Phillipson 1992, 2010; Crystal 2003).

S jedne strane, sveprisutnost engleskog jezika sa razlogom se posmatra kao pozitivan činilac u svetu koji postaje sve umreženiji. Vladanje engleskim jezikom često se povezuje sa boljim

mogućnostima zapošljavanja i većom ekonomskom mobilnošću, osnažujući pojedince da učestvuju na globalnim tržištima. Posedovanje znanja engleskog takođe se dovodi u vezu sa statusom „globalno orijentisane osobe” ili kosmopolitskog subjekta, odražavajući moderan pogled na svet koji se neretko usklađuje sa idealima neoliberalizma (Park 2010: 26). U tom smislu, engleski se tretira kao veština koja se može komodifikovati – koju pojedinci stižu kako bi maksimizirali svoj ljudski kapital, postajući konkurentniji i prilagodljiviji na neoliberalnom tržištu rada.

Pored toga, iznose se argumenti da engleski jezik može delovati kao ujedinjujući faktor, posebno u jezički raznolikim postkolonijalnim kontekstima, gde bi mogao da premosti etničke i lingvističke podele (Crystal 2003). Navodi se da na taj način engleski može postati snaga koja doprinosi sprečavanju podela duž etno-lingvističkih linija i podsticanju nacionalne kohezije (kako ove stavove opisuju Phillipson 1992 i Rao 2016). Percepcija engleskog kao jezika koji je u stanju da apsorbuje svetsku multikulturalnost odražava se i u idejama da on pomaže u prevazilaženju „vavilonske kletve“, odnosno jezičke razjedinjenosti čovečanstva (Ives 2006; Tange 2010). Konačno, smatra se da je engleski jezik olakšao izloženost zapadnoj književnosti, vrednostima i idejama, koje su često izjednačavane sa modernizacijom i napretkom (Phillipson 1992).

Nasuprot pozitivnim viđenjima, brojni su autori koji u dominaciji engleskog jezika prepoznaju hegemoniju jednog jezičko-kulturnog sistema (Ives 2006). Neki od njih u navodno ujedinjujućoj ulozi engleskog vide „dimnu zavesu“ koja prikriva održanje globalizacije dirigovane iz centara moći, što je u suprotnosti sa očuvanjem globalne kulturne i jezičke ekologije (Phillipson 2010).

Robert Filipson (Phillipson 1992, 2010)) globalnu dominaciju engleskog jezika vidi kao instrument jezičkog i kulturnog imperijalizma koji potiče iz zemalja „Centra“ (pre svega Velike Britanije i SAD) i usmeren ka zemljama „Periferije“. On imperijalizam engleskog jezika definiše kao „ideologije, strukture i prakse koje se koriste da legitimišu, sprovode i reprodukuju nejednaku podelu moći i resursa (kako materijalnih tako i nematerijalnih) između grupa definisanih na osnovu jezika” (Phillipson 1992: 47).

2.6.2.2. Anglocentrizam, simbolički kapital i *native-speakerism*

Ključni mehanizmi održanja ovog imperijalizma, prema Filipsonu, zasnivaju se na anglocentrizmu i profesionalizaciji nastave engleskog jezika (ELT) širom sveta, koja se koncipira i izvozi iz zemalja centra. Problem sa ovakvom profesionalizacijom je u tome što se ona predstavlja kao ideološki neutralna delatnost, fokusirana isključivo na metode, tehnike i procedure u nastavi. Time se sužava fokus na pitanja jezičke pedagogije, dok se jezik i kultura odvajaju od šire društvene strukture i isključuje društveno-politička dimenzija proizvodnje znanja. Na ovaj način, tvrdi Filipson, anglocentrizam i profesionalizacija ELT-a legitimišu dominaciju engleskog, racionalizujući prakse i uverenja koja doprinose socio-ekonomskim, političkim, kao i strukturnim i kulturnim nejednakostima između engleskog i drugih jezika (Phillipson 1992: 47-48).

Neke od ključnih ideja na kojima, prema Filipsonu, počiva imperijalizam engleskog jezika jesu teze da se engleski jezik najbolje podučava monolingvalno, kao i da je idealan nastavnik engleskog jezika izvorni govornik (Phillipson 1992; 2010). Filipson detaljno dekonstruiše ove ideje, nazivajući ih zabludama (engl. *fallacies*) koje suštinski oblikuju kontekst učenja engleskog jezika, kao i poziciju svih aktera u tom procesu – obrazovnih sistema, nastavnika i učenika.

Tezu da je idealni nastavnik engleskog jezika izvorni govornik, Holidej je definisao terminom *native-speakerism*. Ovaj termin označava ideologiju koja favorizuje izvornog govornika kao idealnog nastavnika jezika. To je dominantna ideologija unutar nastave engleskog jezika, koju karakteriše uverenje

da nastavnici izvorni govornici najbolje predstavljaju „zapadnu kulturu”, iz koje proističu ideali kako samog engleskog jezika, tako i metodologije njegove nastave (Holliday 2006: 385).

Ideologija favorizovanja izvornog govornika ima višestruke negativne implikacije u nastavi engleskog jezika. One se odnose, između ostalog, na problem autentičnosti konteksta u kome se odvija društvena proizvodnja značenja u učionicama zemalja Periferije. Autentičnost je važna komponenta učenja koja se reflektuje na motivaciju učenika i njihovu samopercepciju u procesu usvajanja i upotrebe jezika, kao i na relevantnost materijala i tema za stvaran život učenika (Lowe & Pinner 2016). Osim toga, ova ideologija se odražava na studentsku percepciju nastavnika, dovodi do profesionalne diskriminacije i uzrokuje negativno samovrednovanje kod nastavnika kojima engleski nije maternji jezik (Lowe & Pinner 2016: 38).

Sa druge strane, ideologija izvornog govornika se takođe vodi privilegijom 'autentičnosti' unutar industrije nastave engleskog jezika – industrije koja donosi milijarde dolara kroz proizvodnju 'adekvatne' metodologije, obrazovnih materijala, udžbenika, programa za učenje jezika, standardizovanih testova i sertifikata. U pojedinim zemljama beleži se prava „groznica engleskog jezika“ (engl. *English frenzy*): rastuća potreba za imerzivnom nastavom na engleskom od najranijeg uzrasta dece, kao i za školovanjem u inostranstvu (u zemljama engleskog govornog područja), kako bi se mladima obezbedili bolji uslovi za društvenu mobilnost i prilike za materijalno blagostanje (Park 2010).

Za razumevanje načina na koji posedovanje jezičke kompetencije u engleskom jeziku predstavlja izvor nejednakosti u današnjem svetu, značajan je Burdijeov teorijski okvir koji razlikuje tri osnovne vrste kapitala – ekonomski, društveni i kulturni – koji uspostavljaju društvene hijerarhije (Bourdieu 1986). Za razliku od ekonomskog kapitala, koji podrazumeva objektivno materijalno bogatstvo, društveni i kulturni kapital definišu se putem simboličke moći koja im dodeljuje vrednost. Specifičnost simboličke moći ogleda se u tome što se ona često ne prepoznaje kao stvarna moć, čime joj se na taj način daje legitimitet. Ona suštinski počiva na pristanku i „aktivnom saučesništvu onih koji su joj potčinjeni“ (Thompson 1991: 22). Upravo simbolički kapital legitimiše autoritet i prestiž kulturnog i društvenog kapitala (Pennycook 2001; Park & Wee 2013).

Burdijeov teorijski okvir, koji pokazuje međusobnu povezanost različitih oblika kapitala i definiše ulogu lingvističkog kapitala u tim odnosima, ključan je za razumevanje globalnog simboličkog kapitala engleskog jezika. Engleski jezik u današnjem svetu nesumnjivo predstavlja oblik simboličkog kapitala, na način na koji Burdije smatra da jezik generalno funkcioniše kao društveni instrument i oblik simboličke moći koji odražava i jača društvene hijerarhije (Bourdieu 1991: 37). Na taj način možemo razumeti kako posedovanje kompetencija engleskog jezika omogućava pristup ekonomskom, društvenom i kulturnom kapitalu.

Ovaj okvir objašnjava moć institucionalizovanih oblika jezičkog kapitala (poput međunarodnih jezičkih sertifikata), kao i veliku poželjnost engleskog jezika zbog obećanog društvenog i ekonomskog kapitala koji donosi. Takođe, ovaj okvir pojašnjava i privilegovanu poziciju izvornih govornika, koji se vide kao inherentni nosioci simboličkog kapitala koji se u uslovima današnjeg položaja engleskog u svetu, lako konvertuje u ekonomski, društveni i kulturni kapital (Pennycook 2001: 125).

2.6.2.3. Osporavanje „vlasništva“ nad engleskim jezikom: teorije SVE i ELF

Globalna ekspanzija engleskog jezika dovela je do nastanka različitih formalnih i funkcionalnih varijeteta engleskog jezika širom sveta i do novih oblika višejezičnosti. Ovakve globalne okolnosti dovele su u pitanje okvir u kojem standardni engleski jezik poseduje najveći simbolički kapital stavljajući u neravnotežan položaj ostale varijetete koji su se razvili širom sveta. Od osamdesetih godina prošlog

veka javljaju se kritička promišljanja uloge engleskog jezika u međunarodnoj areni, sa ciljem da se dekonstruiše i dekolonizuje moć standardnog engleskog jezika. Ova promišljanja su podstaknuta kako rasprostranjenošću različitih formalnih i funkcionalnih varijeteta, tako i činjenicom da broj neizvornih govornika uveliko premašuje broj izvornih govornika engleskog jezika.

Ovi razlozi doveli su do shvatanja da „vlasništvo“ nad engleskim jezikom ne može biti samo u rukama izvornih govornika, kao i da je neophodno da neizvorni govornici steknu slobodu da sami definišu kako će koristiti engleski jezik, bez zavisnosti od zemalja Centra koje su ga tradicionalno normirale (Widdowson 2003; Park & Wee 2013: 4). U osnovi ovih istraživačkih paradigmi nalazi se težnja da se osnaže neizvorni govornici engleskog jezika i da se ravnopravnije rasporedi jezički kapital standardnog engleskog jezika (Jenkins 2014). Dve najuticajnije teorijske paradigme koje su promenile način na koji se engleski jezik i njegova moć percipiraju danas jesu Svetski varijeteti engleskog jezika (Kachru 1997) i Engleski kao *lingua franca* (Seidlhofer 2005; Jenkins 2006; 2014).

Bradž Kačru je osnivač teorije Svetskih varijeteta engleskog jezika (SVE) koja počiva na modelu Tri kruga koji se predstavljaju zemlje u kojima se govore različiti varijeteti engleskog jezika (Kachru 1997: 3) Unutrašnji krug čine zemlje u kojima žive izvorni govornici engleskog jezika (Velika Britanija, Amerika, Australija, Kanada, Australija i Novi Zeland). U spoljašnjem krugu nalaze se uglavnom zemlje koje su bile kolonije zemalja engleskog govornog područja, kao što su Indija, Singapur ili Malezija, i u kojima engleski igra administrativnu ulogu. Treći, širi krug uključuje ostatak sveta, u kome je engleski glavni strani jezik i u kojima raste njegova upotreba (Kina, zemlje istočne Evrope, itd.).

Ovaj model imao je za cilj da ospori tradicionalnu podelu na centar i periferiju, na „nas i njih“ i da istakne realno stanje upotrebe engleskog jezika čiji varijeteti predstavljaju „vredan jezički alat koji se koristi sa različitim funkcijama“ (Kachru 1997: 2). Model naglašava kako zajedništvo svetskih varijeteta engleskog jezika, tako i pluralizam njihovih „jezičkih, kulturnih i pragmatičkih realnosti“. Kačru ističe da je ove realnosti potrebno izučavati integrativno i interdisciplinarno, uz primenu različitih metoda (književnih, lingvističkih i pedagoških), „kako bi se obuhvatili posebni identiteti različitih varijeteta engleskog jezika, i kako bi se kritički ispitale implikacije takvih identiteta u interkulturalnoj komunikaciji“ (Kachru 1997: 11).

Druga uticajna paradigma, Engleski kao *lingua franca* (ELF), takođe se zalaže za pluricentričan pristup engleskom jeziku. Ona posmatra engleski pre svega kao medijum komunikacije između govornika različitih maternjih jezika, odnosno kao „kontaktni jezik“ izabran za međukulturnu komunikaciju. Najveći obim ELF komunikacije odvija se među neizvornim govornicima, ali ona ne isključuje ni izvorne govornike engleskog jezika (Seidlhofer 2005; Jenkins 2006, 2014). Engleski, dakle, funkcioniše kao globalna *lingua franca* koju značajno oblikuju upravo neizvorni govornici. Uprkos tome, izvorni govornici se često posmatraju kao „čuvari“ prihvatljive upotrebe engleskog jezika, stvarajući time paradoks u njegovoj globalnoj upotrebi (Seidlhofer 2005: 339). Ovaj paradoks idejno pokreće istraživačku paradigmu ELF, koja teži da razvije istraživački i pedagoški aparat koji odražava sociolingvističku realnost upotrebe engleskog jezika u međunarodnom kontekstu (Seidlhofer 2005; Jenkins 2006).

U tom smislu, ELF teži da redefiniše pedagoške prakse u okviru nastave engleskog jezika kao drugog ili stranog jezika (TESOL). Smatra se da nastava treba da teži prilagođavanju jezika multijezičkim i multikulturalnim kontekstima i da vrednuje raznolikost različitih formi engleskog jezika, umesto da insistira na tradicionalnom ishodu – postizanju jezičkih kompetencija po ugledu na izvorne govornike (Jenkins 2006).

Jedan od glavnih ciljeva u nastavi engleskog jezika, zajednički za obe paradigme (SVE i ELF), jeste podizanje svesti o pluricentričnosti engleskog jezika kod učenika svih nivoa znanja (Jenkins 2006). Razvijanje ove svesti treba prilagoditi nivou znanja učenika: onima sa nižim nivoom znanja može se pomoći upoznavanjem sa različitim varijetetima svetskih engleskih jezika i engleskog kao *lingua francae*, dok se sa naprednijim učenicima mogu razmatrati teme poput istorijskog širenja engleskog, formiranja standarda i veze jezika i identiteta. Smatra se da bi ishod ovakvih pedagoških strategija bilo osnaživanje učenika engleskog jezika kao stranog, kao i umanjivanje nekritički percipirane superiorne vrednosti engleskog jezika izvornih govornika (Jenkins 2006: 174).

Iz ovoga se jasno vidi na koji način su paradigme SVE i ELF¹, koje imaju za cilj kritiku globalnog engleskog jezika, doprinele nijansiranom kritičkom razumevanju njegovog uticaja na svakodnevne prakse ljudi širom sveta, kao i promišljanju mogućih institucionalizovanih vidova otpora nejednakostima koje su imanentne engleskom jeziku kao obliku kapitala.

Uvažavajući veliki doprinos ovih teorija u poimanju i kritici globalnog engleskog jezika, pojedini autori ipak ukazuju na neophodnost bližeg sagledavanja posledica koje u današnjem svetu ostvaruju dominantni činioci – intenziviranje globalizacije, uspon neoliberalizma, razvoj novih informacionih tehnologija i interneta (Park & Wee 2013: 5). Tvrdi se da ovi izmenjeni uslovi znatno komplikuju analizu i kritiku širenja engleskog jezika, zahtevajući preispitivanje nekih ranijih pretpostavki.

Ključna promena odnosi se na prirodu moći. Dok klasični imperijalni odnosi centra i periferije i dalje postoje, moć se danas ispoljava na suptilnije načine, često lokalno i bez jasnog izvora ili centra. Zbog toga je teže posmatrati engleski jezik samo kao spolja nametnutu silu ili jasan cilj otpora, za razliku od kolonijalne ere. Istovremeno, uslovi korišćenja engleskog postaju kompleksniji: veća mobilnost ljudi i globalne mreže čine granice zajednica poroznijim, dovodeći u pitanje tradicionalne veze između jezika, etniciteta, teritorije i identiteta. Jezičko mešanje i hibridnost postaju uobičajeni, a sam engleski jezik se neprestano preoblikuje pod uticajem različitih „semiotičkih resursa“ (Park & Wee 2013: 5).

Sve ovo čini zadatak izgradnje kritike globalnog engleskog jezika izazovnijim. Kritika mora da se uhvati u koštac sa difuznijim oblicima moći i da uzme u obzir suštinski promenjene, hibridne kontekste upotrebe jezika u uslovima nove globalne ekonomije. Paradoksalno, sama kompleksnost koja je prvobitno motivisala kritiku sada otežava njeno jasno formulisanje (Park & Wee 2013: 6).

Upravo u ovom složenom kontekstu, kritičko mišljenje u nastavi studenata anglistike postaje od izuzetne važnosti. Podsetimo se stava Alastera Penikuka koji, primenjujući optiku kritičke pedagogije na primenjenu lingvistiku, ističe da je preduslov kritičkog pristupa nastavi razumevanje da ne postoji ni znanje, ni jezik, ni pedagogija koji su politički neutralni i apolitični (Pennycook 1994: 301). U tom smislu, kako on zaključuje, odustajanje od razmatranja političkog konteksta nastave ne znači zauzimanje neutralne pozicije, već predstavlja politički stav koji svesno zanemaruje ovaj ključni aspekt.

Sledstveno tome, može se zaključiti da ignorisanje hegemonijskog položaja engleskog jezika i pratećih globalnih nejednakosti i nepravdi takođe predstavlja ideološki stav u nastavi engleskog jezika. Zanemarivanje ovih pitanja može se videti kao sistemski ili nesvesni pokušaj da se depolitizuje kontekst koji je suštinski politički, što predstavlja jedan od ključnih izazova za razvoj kritičkog mišljenja u nastavi engleskog jezika na univerzitetskom nivou. Ukoliko budući nastavnici engleskog jezika ne steknu veštinu i sposobnost da kritički posmatraju brojne društvene fenomene i nejednakosti koje proističu iz globalne

¹ SVE i ELF predstavljaju dve najuticajnije, ali ne i jedine paradigme u okviru kritike globalnog engleskog jezika. Međutim, dalje razmatranje aktuelnih paradigmi prevazilaze okvir ove diskusije.

dominacije engleskog, možemo očekivati dalje nekritičko održavanje njegove hegemonije. Stoga je razvoj kritičkog mišljenja među studentima anglistike neophodan kako bi se oni osposobili da razumeju širu društveno-političku realnost koja okružuje engleski jezik, kao i sopstvene pozicije unutar te realnosti i unutar same nastave.

2.6.2.4. Kritička upotreba jezika na univerzitetskom kursu produktivnih jezičkih veština

U ovom segmentu ćemo se fokusirati na značaj podsticanja kritičkog mišljenja i njegovu integraciju u nastavi savremenog engleskog jezika sa fokusom na nastavu produktivnih jezičkih veština – govornih i pisanih.

Kurs Pismene i usmene vežbe G3 i G4 (PiUV), kao što je rečeno, ima za cilj unapređenje veština pisanja i govora studenata druge godine anglistike. Ovi studenti su već kompetentni govornici engleskog jezika kao stranog, sa očekivanim nivoom znanja C1 (ili višim) prema Zajedničkom evropskom referentnom okviru za jezike (Council of Europe 2001). Imajući u vidu njihove jezičke kompetencije, cilj kursa PiUV prevazilazi puki razvoj komunikativnih veština i sposobnosti formulisanja gramatički i pragmatički ispravnih poruka. Teži se razvoju dubljih kompetencija i kritičke upotrebe jezika. To podrazumeva da studenti postanu kompetentni govornici koji su svesni diskurzivnih i sociolingvističkih kapaciteta engleskog jezika, ali i da razviju sposobnost promišljenog izražavanja, zauzimanja stava, razvoja argumentacije, te autonomnog glasa i mišljenja (Barnawi 2011).

Kritička upotreba jezika na ovom kursu podstiče se prvenstveno u akademskom kontekstu. Fokus je na razvoju veština engleskog za akademske potrebe i kompetentnoj upotrebi različitih pisanih žanrova kao što su argumentativni eseji, analize novinskih članaka, pisane reportaže i kraći istraživački radovi. U domenu usmene produkcije, podstiče se aktivno učešće u debatama i diskusijama koje zahtevaju formulisanje i iskazivanje stava i argumenata, kao i razvoj veština prezentacije. Ishodi učenja kursa Pismene i usmene vežbe, prema tome, čine ga privilegovanim mestom za razvoj kapaciteta kritičkog mišljenja studenata.

Mnogi autori ističu blisku vezu između pisanja i mišljenja, kao i činjenicu da sam čin pisanja pomaže procesu učenja (Applebee 1984; Langer & Applebee 1987; Oates 2000; Hyland 2003; Barnawi 2011; Bean & Melzer 2021). Zajednički stav ovih autora je da odgovarajuće koncipirani pisani zadaci u obrazovnom kontekstu podstiču razvoj veština mišljenja višeg reda (Applebee 1984; Langer & Applebee 1987), apstraktnog mišljenja (Oates 2000) i kritičkog mišljenja (Barnawi 2011; Bean & Melzer 2021).

Langer i Eplbi (Langer & Applebee 1987) smatraju da pisanje predstavlja kompleksan proces koji značajno utiče na mišljenje iz nekoliko razloga: trajnost zapisane reči omogućava revidiranje i korekciju tokom vremena; pisanje zahteva eksplicitnost i razumevanje značenja napisanog izvan prvobitnog konteksta; konvencionalne forme diskursa usmeravaju nas kako da strukturiramo misli (tj. organizujemo ideje i formulišemo odnose među njima); i pisanje je proces aktivnog istraživanja i preispitivanja implikacija i pretpostavki onoga što je iskazano (Langer & Applebee 1987: 4-5).

Autori Bin i Melcer (Bean & Melzer 2021) idu korak dalje, eksplicitno tvrdeći da sam čin pisanja predstavlja kritičko mišljenje – odnosno da je pisanje istovremeno i proces i proizvod kritičkog mišljenja (Bean & Melzer 2021: 4). Oni dodaju da pisanje predstavlja ključni „alat kritičkog mišljenja i intelektualnog razvoja“ (str. 352). Svoje shvatanje organske veze između pisanja i kritičkog mišljenja obrazlažu posmatrajući važnost ove dve aktivnosti u akademskom univerzitetskom kontekstu. Smatraju da se suštinska transformacija kroz koju studenti prolaze tokom univerzitetskog obrazovanja ogleda u razvoju svesti o ulozi znanja: smisao univerzitetskog obrazovanja nije primarno sticanje ispravnog znanja i tačnih odgovora, već uviđanje da studiranje znači „pridruživanje konverzaciji sa ljudima koji zajednički

tragaju za odgovorima na zajednička pitanja — [ulazak u] diskursnu zajednicu“ (Bean & Melzer 2021: 22). Ovakva akademska konverzacija je suština obrazovanja; unutar specifičnih disciplina, studenti se obučavaju da razvijaju autonomno mišljenje, sopstvene argumente, kao i da sagledavaju suprotstavljena gledišta, sintetišu ideje i osporavaju prihvaćene pretpostavke. Proces sticanja akademskih veština stoga je identičan razvoju kritičkih kapaciteta, a akademsko pisanje je najbolji vid ispoljavanja i vežbanja kritičke misli (Bean & Melzer 2021).

Važno je istaći da proces akademskog pisanja, kao ni kritičkog mišljenja, nije jednostavan i da nosi sa sobom mnogo teškoća, unutrašnjih borbi i izazova. Da bi se studenti uspešno uključili u akademsku konverzaciju, potrebno je da razumeju da znanje nije skup nepromenljivih, pouzdanih informacija, već da je njegova priroda „dijaloška, kontingentna, dvosmislena i privremena. Iz toga sledi da podučavanje akademskom pisanju znači učiti studente [takvom] nepoznatom načinu posmatranja fakultetskih predmeta i samog znanja“ (Bean & Melzer 2021: 22).

Najbolje metode razvoja veština akademskog pisanja (a time i kritičkog mišljenja) jesu one koje stimulišu intelektualni razvoj studenata. One teže formulisanju tema i zadataka tako da ne zahtevaju odgovor u vidu „svega što znam o toj temi“, već da predstavljaju problem koji zahteva ispitivanje različitih perspektiva u okviru posmatranog fenomena (Bean & Melzer 2021). Osim toga, preporučljive strategije uključuju podsticanje kognitivne disonance kod studenata – dovođenje u pitanje postojećih struktura znanja kako bi se razvile nove – što potvrđuju i nalazi iz neuronauke (Zull 2002, citirano u Bean & Melzer 2021). U ovom smislu, značajno je pisane zadatke formulirati tako da ohrabruju decentriranje od poznatih perspektiva i sagledavanje problema iz novog ugla (Bean & Melzer 2021: 29).

Na ovim saznanjima o suštinskoj povezanosti razvoja produktivnih jezičkih veština i kritičkog mišljenja temelji se i model kritičke perspektivizacije, razvijen u ovom istraživanju sa ciljem razvoja jezičkih kompetencija studenata i podsticanja kritičkog mišljenja.

3. Kritička perspektivizacija

U ovom istraživanju, ponuđeni model za podsticanje i razvoj kritičkog mišljenja u univerzitetskoj nastavi studenata anglistike nazvali smo kritička perspektivizacija. Ovaj model nastao je kao rezultat višegodišnjeg održavanja nastave na obaveznim kursevima Pismene i usmene vežbe engleski jezik G3 i G4 koje pohađaju studenti druge godine Katedre za anglistiku Filološkog fakulteta Univerziteta u Beogradu. Kurs Pismene i usmene vežbe je sastavni deo obaveznog predmeta Savremeni engleski jezik G3 i G4, i ima za cilj razvoj produktivnih veština pisanja i govorenja na engleskom jeziku studenata anglistike.

Model je tokom godina nastajao kao odgovor na pitanja koja su preokupirala autorku ovog istraživanja a odnose se na to šta je suština njene pedagoške misije i kakva je priroda znanja koje studenti anglistike, pripadnici „Generacije Z“, treba da usvoje na ovim kursevima. Generacije studenata koji su „digitalni urođenici“ karakteriše neposredniji i bliži odnos sa komunikacionim tehnologijama nego njihove profesore. Kao rezultat ovog odnosa i njihove velike prisutnosti na rastućem broju društvenih mreža gde neprestano pasivno i aktivno učestvuju u interakcijama na engleskom, studenti su izloženi ovom jeziku na način na koji njihovi profesori u formativnim godinama nisu imali priliku. Razlika u razumevanju i upotrebi savremenog, idiomatskog engleskog jezika predstavlja samo jednu od manifestacija generacijskog jaza između predavača jezičkih veština i studenata. Ali ova razlika je posebno značajna za predavače engleskog jezika na univerzitetskom nivou jer su njihovi studenti često fluentni govornici, sa naprednim vokabularom i razumevanjem savremenih izraza koji se odnose na kompleksne društvene i političke pojmove (npr. *wokeness*, *virtue signalling*, *cis gender*, *neurodivergent*, itd). Ovi izrazi, nastali kao direktan proizvod složenih društvenih okolnosti u kojima studenti odrastaju, njima su bliži i razumljiviji nego predavačima, što postavlja pitanje adekvatnosti tradicionalnih nastavnih metoda i sadržaja.

Za predavače jezičkih veština, ovaj generacijski jaz predstavlja istovremeno i izazov i priliku. Izazov je u tome što zahteva preispitivanje tradicionalnih pedagoških pristupa i prilagođavanje nastave novim potrebama i očekivanjima studenata. Prilika je u tome što pruža prostor za inovacije u nastavi, promišljanje o prirodi i kontekstu razvoja jezičkih veština, i redefinisane uloge univerzitetskog obrazovanja u svetu koji se ubrzano menja i u kome se koncept znanja, njegova svrha i upotrebljivost kontinuirano transformišu.

3.1. Metodološki okvir kritičkog mišljenja u kritičkoj perspektivizaciji

Metoda kritičke perspektivizacije, razvijena za potrebe kursa Pismene i usmene vežbe (PiUV), ima *dvostruki cilj*: da *istovremeno* razvija i produktivne jezičke veštine engleskog jezika kod studenata anglistike, i da podstiče njihove kritičke kapacitete. Specifična metodologija primenjena u nastavi odgovara pedagoškim ciljevima unapređenja jezičkih veština studenata anglistike, ali njen ukupni ishod teži da nastavne aktivnosti budu dvostruko orijentisane – da razvijaju jezičke veštine kod studenata kroz usvajanje kompleksnijih vidova upotrebe jezika, zajedno sa razvojem kapaciteta i dispozicija za kritičko mišljenje. Pri razvoju modela, u obzir je uzeto široko akademsko polje teorijskog i praktičnog promišljanja kritičkog mišljenja i njegove uloge u obrazovanju, posebno uvažavajući aktuelne debate o opštosti i transferabilnosti kritičkog mišljenja.

Metodološki, model kritičke perspektivizacije zasnovan je na shvatanju kritičkog mišljenja kao: a) *transferabilne veštine* koja, iako nije predmetno-specifična, mora biti predmetno zasnovana i pažljivo integrisana u predmetni kurs; i b) kao *veštine, sposobnosti i dispozicije dijaloško-dijalektičke* prirode, koja zahteva društvenu sredinu za njeno podsticanje i razvoj. Kritičko mišljenje se, u ovom okviru, vidi kao skup transferabilnih veština i dispozicija u smislu da postoje opšti principi mišljenja koji su

transdisciplinarni, odnosno, koji su primenljivi nezavisno od discipline i predmetne specifičnosti. Ovo viđenje kritičkog mišljenja u kritičkoj perspektivizaciji udaljava se od tumačenja autora kao što su Mekpek (McPeck 1981, 1994) i Bejlin i saradnici (Bailin et al. 1999), koji smatraju da je kritičko mišljenje uvek vezano za specifičan sadržaj („uvek o nečemu“) i da se, stoga, principi mišljenja razlikuju među disciplinama (npr. da je kritičko mišljenje u matematici različito od onog u lingvistici). Istovremeno, metodološki posmatrano, kritička perspektivizacija se udaljava i od „generalističkog“ pristupa (Ennis 1989), prema kojem se kritičko mišljenje može podučavati na kursovima bez predmetnog sadržaja, odnosno, kao izolovana veština. Ako razumemo da kritičko mišljenje, kako navodi Volerštajn (Wallerstein 1983: 16), počinje „kada ljudi uspostave vezu između svog individualnog života i društvenih uslova, i kada naprave korak dalje od percepcije ka akciji da povrate kontrolu nad društvenim strukturama koje su štetne po njihov život“, onda je kritičko mišljenje najbolje razumeti kao sastavni element svakog kursa, bez obzira na disciplinu. Cilj je razvoj predmetno specifičnih veština, ali sa širom vizijom razumevanja i smeštanja tih veština u širi spektar kapaciteta pojedinca da ih razvija i koristi u društvenom kontekstu, i izvan uskog disciplinarnog okvira.

U skladu sa ovim shvatanjem, organizacija kursa PiUV najbliže odgovara Enisovom (Ennis 1989) imerzivnom tipu pristupa kritičkom mišljenju u obrazovanju. Enisova tipologija, zasnovana na kriterijumu opštosti, razlikuje četiri vrste pristupa: opšti, imerzioni, infuzioni i mešoviti. Opšti pristup podrazumeva podučavanje veština i dispozicija kritičkog mišljenja odvojeno od prezentacije sadržaja postojećih predmeta. Infuzioni pristup zahteva duboko, promišljeno i dobro shvaćeno podučavanje predmetne materije, u kojem se učenici podstiču da kritički razmišljaju o toj temi, uz eksplicitno podučavanje opštih principa veština i dispozicija kritičkog mišljenja. Imerzivni pristup, slično infuzionom, zahteva duboko, promišljeno i dobro shvaćeno podučavanje predmetne materije, u kojem se studenti podstiču na kritičko razmišljanje kroz direktno suočavanje sa složenim problemima i pitanjima unutar te materije. Međutim, za razliku od infuzionog pristupa, opšti principi veština i dispozicija kritičkog mišljenja se ne podučavaju eksplicitno. Mešoviti pristup kombinuje opšti pristup sa infuzionim ili imerzionim.

U slučaju kursa PiUV, osnova je predmetni sadržaj, usmeren na razvoj jezičkih veština, dok je u svaki element sadržaja integrisana metoda kritičke perspektivizacije, koja je i oblikovala sadržaj kursa. Principi kritičkog mišljenja se ne podučavaju eksplicitno, već su implicitno prisutni u samoj strukturi i aktivnostima kursa, kroz primenu metode kritičke perspektivizacije.

Model kritičke perspektivizacije, primenjen na dvosemestralnom kursu Pismene i usmene vežbe (PiUV), integrativne je prirode, objedinjavajući dve različite tradicije poimanja kritičkog mišljenja, detaljnije razmatrane u prethodnim poglavljima: logičko-psihološku i transformaciono-emancipatornu. Na taj način, model nastoji da premosti ova dva različita pristupa na “kontinuumu individualno-društveno“ (Cranton 2016). Cilj ovog modela je da, kroz postepeno povećanje kompleksnosti tema i zadataka (pismenih i usmenih), studentima anglistike omogući holistički pristup učenju, stimulišući logičko mišljenje, kritičku radoznalost i promišljanje o sopstvenoj ulozi u budućoj profesiji i društvu u celini.

Model je koncipiran u nekoliko povezanih faza. U prvoj fazi, tokom zimskog semestra kursa PiUV G3, fokus je na razvoju osnovnih veština kritičkog mišljenja: dedukcije, analize argumenata, procene dokaza i razvoja argumentacije. Ovo se postiže kroz diskusije na času i pisanje argumentativnih eseja, čime se studenti pripremaju za razmatranje složenijih tema iz različitih perspektiva. U narednim fazama, metoda kritičke perspektivizacije usmerava fokus na integrativne zadatke, koji od studenata zahtevaju uočavanje i kreiranje višestrukih perspektiva u odnosu na zadate teme i društvene pojave.

3.2 Teorijska koncepcija kritičkog mišljenja u modelu kritičke perspektivizacije

U modelu kritičke perspektivizacije, kritičko mišljenje se neraskidivo povezuje sa refleksivnim mišljenjem, koje predstavlja njegov sržni aspekt. Refleksivno mišljenje je centralno za podsticanje kritičkog mišljenja jer omogućava otkrivanje i sagledavanje dubokih premisa na kojima počivaju naše misli, emocije i postupci (Fook & Gardner 2007: 14). Drugim rečima, refleksivno mišljenje pruža uvid u sopstvene pretpostavke i način razmišljanja. Naša subjektivna pozicija, oblikovana iskustvenim horizontom uverenja, klasnom pripadnošću, i nizom drugih identitetskih faktora, čini osnovu pretpostavki našeg znanja. Ona deluje kao filter kroz koji posmatramo svet, utičući i na našu percepciju i na prijemčivost za različite vrste znanja i informacija. S jedne strane, subjektivna pozicija može da ograniči našu percepciju i dovede do pristrasnosti, a s druge, može da nas učini podložnijim određenim uticajima (Boud 2001). Upravo iz tog razloga, refleksivno mišljenje je ključno za razvoj kritičkog mišljenja. Bez kritičkog preispitivanja sopstvene pozicije subjekta, kako ističu brojni autori (Foucault 1997, 2005, 2007; Freire 1985, 2000; Habermas 1972, 1974; Mezirow 1991, 1997; hooks, 1994; Fook & Gardner, 2007; Luke 2004), nemoguće je dostići istinsku kritičku svest.

U nastojanju da preispitamo sopstvenu poziciju, koja formatira optiku naše perspektive i načina na koji posmatramo i doživljavamo svet, neophodna nam je kritička zapitanost. Ona postaje istinski kritička kada se odmaknemo od uobičajenih načina razmišljanja i denaturalizujemo ih – kada počnemo da, kako to formuliše „etnografski aksiom“, „očučavamo poznato, a nepoznato gledamo prisno“ (Luke 2004: 26). Ovaj princip, „učiniti strano poznatim, a poznato stranim“, obuhvata dva komplementarna procesa u stalnoj dijalektičkoj interakciji (Spiro 1990). Kroz ovu dinamičnu igru stranog i poznatog, antropolozi teže da steknu objektivniju sliku o kulturama koje izučavaju: tako što sopstvenu kulturu podvrgavaju kritičkom preispitivanju, dok strane kulture nastoje da razumeju iznutra, u svetlu njihovih sopstvenih vrednosti i značenja. Antropolog Melford Spiro je ovaj „etnografski aksiom“, kako ga naziva Luk, ili „sposobnost antropologa da učini poznato stranim, a strano poznatim“ (Spiro 1990: 48), preuzeo od T. S. Eliota, koji je, kaže Spiro, na sličan način definisao dobru poeziju. Spiro ističe da pesnici i antropolozi, iako različitim sredstvima, dele istu praksu.

Kritičko mišljenje se u ovom radu, kao i u modelu kritičke perspektivizacije posmatra kao

1. refleksivno mišljenje koje se razvija u
2. dijaloško-dijalektičkom kontekstu.

Za razvoj i podsticanje kritičkog mišljenja, ključna je

3. kritička radoznalost, koju je potrebno stimulisati, ističući važnost
4. višestrukih perspektiva.

Teorijsko utemeljenje shvatanja kritičkog mišljenja u ovom radu počiva na Fukoovoj kritičkoj ontologiji (Foucault 2005, 2007); Friereovoj pedagogiji oslobođenja (Freire, 1985, 2000), Habermasovom konceptu kritičke refleksije (Habermas 1972, 1974), i Mezirovljevoj teoriji transformativnog učenja (Mezirow 1991, 1997). Ove teorijske perspektive doprinele su razumevanju kritičkog mišljenja kao refleksivnog procesa, obeleženog kritičkom radoznavnošću, dijaloško-dijalektičkim pristupom, i usmerenog ka transformaciji i emancipaciji.

3.2.1. Fukoova kritička ontologija i kritičko mišljenje

Koncepcija kritičkog mišljenja koja se zastupa u ovoj disertaciji idejno se oslanja na filozofiju obrazovanja Mišela Fukoa, posebno na njegov naglasak na nužnosti kritičke misli za konstituisanje autonomnog subjekta i za mogućnost lične i društvene transformacije.

Fuko razlikuje dve kritičke tradicije koje, potiču iz Kantove filozofije (Foucault 2007). Prva tradicija, dominantna u modernoj filozofiji, fokusirana je na epistemologiju – na uslove i granice znanja, i na utvrđivanje univerzalnih principa istine. Druga tradicija, koju Fuko naziva egzistencijalno-etičkom, proizilazi iz Kantovih razmišljanja o prosvetiteljstvu i revoluciji, i bavi se našim odnosom prema istini, a ne analizom istine same po sebi. Druga, egzistencijalno-etička tradicija, postavlja pitanja o tome šta se u našem društvu smatra istinom, zašto se to smatra istinom, i koji faktori moći to podržavaju. Ona predstavlja osnovu Fukoovog filozofskog projekta, koji naziva „ontologijom nas samih“ ili „ontologijom sadašnjice“. Fuko kaže: „Čini mi se da je filozofski izbor sa kojim smo danas suočeni sledeći: možemo se opredeliti za kritičku filozofiju koja će se predstaviti kao analitička filozofija istine uopšte, ili se možemo opredeliti za oblik kritičke misli koji će biti ontologija nas samih, ontologija stvarnosti (Foucault 2007: 95). Ovaj oblik kritičke misli Fuko vidi kao refleksivnu, radoznanu zapitanost nad datostima koje nas okružuju.

Za Fukoovu filozofiju obrazovanja, a pre svega za njegovo celokupno intelektualno delovanje, ključan je pojam brige za sadašnjost. Ova briga ne podrazumeva potragu za apsolutnom istinom o tome šta nam se dešava, niti zauzimanje stava o tome šta je ispravno, a šta pogrešno. Umesto toga, ona podrazumeva stalno preispitivanje stvari koje se „u konkretnom društveno-istorijskom kontekstu predstavljaju kao istina (Simons, 2018:166). U tom kontekstu, ključna su pitanja: kako smo postali to što jesmo i kako su nas oblikovale tehnologije moći i diskursi o subjektu. Ova pitanja Fuko naziva „genealogija subjekta“ koju otkriva metodom „arheologije znanja“ (Foucault 2005, 2007). Cilj je razotkriti efekte moći i tehnologije kojima se stvara diskurs o subjektu, a time definiše njegovo sopstvo.

U svom radu, Fuko razotkriva tehnologije moći koje oblikuju naše perspektive, istražujući kako određeni fenomeni, u specifičnim društvenim i kulturnim okolnostima, postaju normalizovani i percipirani kao objektivna istina. Njegova arheologija znanja teži da razume kako i kada se neki kulturni fenomen etablira kao ključni momenat u istoriji mišljenja, i kako taj momenat nastavlja da utiče na naše savremeno razumevanje sebe kao subjekata (Foucault 2005). Dakle, fokus nije na samoj istini kao takvoj, već na procesu kojim nešto postaje istinito u određenom kontekstu. Ova analiza nam pomaže da razumemo kako određene fenomene (kao što su seksualnost, ludilo, zatvorska kazna) „objektivno“ posmatramo u našem svakodnevnom životu. Ovi pojmovi nastaju pod uticajem specifičnih socio-kulturnih i ekonomskih uslova, u kritičnim periodima istorije (npr. tokom razvoja i konsolidacije buržoaske klase), a zatim postaju fiksirani skupovi značenja o čijoj suštinskoj kontingentnosti (tj. činjenici da su mogli biti i drugačiji) prestajemo da razmišljamo (Foucault 1978, 1995). Kritički misliti, u tom smislu, ima transformativni potencijal jer nas navodi da preispitamo normalizovane prakse, i otvorimo prostor za alternativne mogućnosti razumevanja i delovanja.

3.2.1.1. Briga za sadašnjost i važnost radoznalosti

Kritička misao je, dakle, refleksivna misao koja vodi do transformacije subjekta i njegovog razumevanja svoje pozicije. Nju pokreće radoznalost, koji je još jedan centralni pojam Fukoove filozofije obrazovanja (Simons 2018). Zanimljivo je kako su ovi ključni aspekti kritičke misli, briga o sadašnjosti, samorefleksij i radoznalostipovezani. Fukoova metoda arheologija znanja nam otkriva istorijski razvoj ideje antičke grčke misli – „brini o sebi“ (*epimeleia heautou*), koji je obeležio čitavu antičku filozofiju (Foucault 2005). Fuko je došao do zaključka da je tokom istorije došlo do prevrednovanja originalnog principa „brini o sebi“ u pravcu značenja delfskog principa – „upoznaj sebe“ (*gnōthi seauton*), koji onda tako shvaćen, postaje temelj moderne filozofije i dominacije racionalističkog pristupa istini u institucionalnoj i akademskoj sferi. Za Fukoa, „moderno doba istorije istine“ počinje kada znanje, samo po sebi, postaje jedini put do istine (Foucault 2005: 17). Nasuprot tome, Fukoova egzistencijalno-etička (spiritualna, ili

asketska) tradicija kritičkog mišljenja se suprotstavlja ovom dominantnom modelu. Ona „pretpostavlja da nema pristupa istini bez transformacije nečijeg načina postojanja” (Simons 2018: 167).

Fuko princip brige o sebi prepoznaje, na primer, u Sokratovoj misiji u razgovorima sa sugradjanima, kao i kod brojnih drugih antičkih mislilaca (Foucault 2005). Na taj način on reafirmiše značaj brige o sebi, ne kao oblika sebičnosti, već kao aktivnog odnosa prema sebi, drugima, i svetu (Foucault, 2005: 11).

Idejno jedinstvo pojmova brige o sebi, radoznalosti i brige za sadašnjost, Fuko upotpunjuje otkrićem njihove zajedničke etimologije. Fuko ističe da je pojam brige o sebi (*cura sui*, na latinskom) etimološka osnova reči radoznalost (*curiosité* na francuskom, *curiosity* na engleskom), čime dodatno učvršćuje svoje uverenje da *prava radoznalost*, nije samo pasivna želja za sticanjem znanja o svetu, već aktivna briga za sopstveno biće i način postojanja u svetu. Ona „budi pažnju za ono što postoji i što bi moglo postojati; [...]za spremnost da se pronade neobično i čudno koje nas okružuje; da se odbace poznati načini mišljenja i da se iste stvari sagledaju na nov način; strast da se pojmi šta se dešava sada i što prolazi; odustajanje od tradicionalne hijerarhije fundamentalnog i važnog“ (Foucault, 1997: 325).

Fukoova filozofija, dakle, pruža snažan teorijski okvir za razumevanje kritičkog mišljenja kao procesa desubjektivizacije (Simons 2018) – oslobađanja od nametnutih oblika mišljenja i postojanja, i stvaranja sopstvenog, autentičnog odnosa prema sebi i svetu. Ovaj proces je pokrenut kritičkom radoznalošću, usmeren brigom za sadašnjost, i ostvaruje se kroz stalnu samorefleksiju i preispitivanje postojećih istina.

3.2.2. Freireova pedagogija oslobođenja

Kritička pismenost koju je praktikovao Paulo Freire u projektima opismenjavanja obespravljenog ruralnog stanovništva u Brazilu, zasnovana je na ideji obrazovanja kao sredstva za ostvarivanje društvene i političke promene. Freire je smatrao da obrazovanje treba da podstiče kritičku refleksiju i kolektivno delovanje u pravcu ostvarivanja pravednijeg društva (Freire 1985, 2000; Schugurensky 2017; Duarte 2018).

Refleksivno mišljenje je stoga, jedan od centralnih pojmova u filozofiji obrazovanja Paula Freirea. To je aktivan, kritički i transformativan proces putem kojeg spoznajemo svet i svoj subjektivitet. Refleksija je neodvojiva od delovanja: stvarnost moramo da kritički promišljamo kako bismo je menjali. Autentična refleksija događa se u dijalogu jednakih subjekata koji preispitujući svoja iskustva spoznaju stvarnost iz različitih perspektiva, gradeći zajedničko razumevanje. Transformativni aspekt refleksije je u tome što se stvarnost, sagledana kao odraz trenutne sprege moći, ne prihvata kao nepromenljiva datost, nego se razotkriva kao proces, u stalnoj promeni (Freire 2000).

Freireov koncept pedagogije oslobođenja označava proces stalnog razvoja, učenja, i oslobađanja od svih oblika marginalizovanosti koji sprečavaju ljude da ostvare svoj puni potencijal, ili, kako kaže Freire, svoju „istorijsku i ontološku vokaciju da postanu potpuna ljudska bića“ (Freire 2000: 55). Freire je koncept pedagogije oslobođenja zasnivao na neophodnosti razvoja kritičke svesti pojedinaca u društvu. Kritička svest omogućava ljudima da „kroz istinsku praksu, napuštaju status objekata da bi preuzeli status istorijskih Subjekata“ (Freire 2000: 160). Obrazovanje igra ključnu ulogu u oslobođenju subjekta, pa je zadatak obrazovanja da razvija kritičku svest predstavljajući svet i okolnosti u kojima ljudi žive, pre svega kao problem, a ne kao nepromenljivu datost. Freire kaže da „postojati u ljudskom smislu znači imenovati svet, menjati ga“ (Freire 2000: 88). Čin imenovanja je prvi ka oslobođenju jer na taj način pojavama, stvarima i odnosima u društvu dajemo značenje, i tako razumemo njihovu istorijsku uslovljenost i promenljivost. Imenovanje sveta nas poziva na delovanje. Ključni pojam Freireove

pedagogije oslobođenja je praksa (*praxis*), u kojoj se dijalektički spajaju refleksija i akcija, u nastojanju da se svet preobrazi, učini boljim i pravednijim.

Freire je „obrazovanje kao praksu oslobođenja“ definisao kao suprotnost „obrazovanju kao praksi dominacije“, suprotstavljajući oslobađajuću viziju znanja okamenjenom shvatanju znanja kao nepromenljive datosti (Freire 2000). Pravo obrazovanje je ono koje znanje stavlja u kontekst autentičnih životnih problema učenika, a *praxis*, dijalog, refleksija i akcija su sastavni elementi ovakve pedagogije. Freire na ovaj način ističe refleksiju kao ključni element oslobađajućeg obrazovanja, procesa u kojem učenici, kroz dijalog i kritičko preispitivanje, ne samo da spoznaju svet oko sebe, već i razvijaju kapacitet da ga menjaju. Kritička refleksija podrazumeva skup osobina kao što su aktivno delovanje, kritičko promišljanje, radoznalost, uporno traganje za znanjem, pa čak i osećaj nelagode i neizvesnosti, koje su ključni za proces učenja i spoznaje (Freire & Shor 1987).

Freireova pedagogija oslobođenja je pokazala da je refleksivno mišljenje ključno za razvoj kritičke svesti i za aktivno učešće u društvenom životu. Upravo kroz refleksiju, pojedinci postaju svesni sopstvenih pretpostavki, društvenih nejednakosti i mehanizama ugnjetavanja, čime se otvara put ka emancipaciji.

3.2.3. Habermas: Ka kritičkom znanju kroz emancipatorni interes

Habermasova filozofija ima značajnu ulogu u razumevanju i kontekstualizaciji refleksivnog mišljenja, posebno u obrazovnom kontekstu. Njegov rad je poslužio kao osnova za mnoga promišljanja o prirodi i nivoima složenosti refleksije u obrazovanju (van Manen 1977; Mezirow 1991, 1997; Boud et al. 1985;). U knjizi „Znanje i ljudski interes“, Habermas (1972) ističe da je potraga za znanjem uvek vođena interesima, shvaćenim kao težnja ka ostvarenju određenih ciljeva. Ovi interesi su društveno konstruisani i, kao takvi, ideološke prirode. Na primer, tehnički interes i njemu pripadajuće znanje mogu održavati status quo, dok ga emancipatorni interes po svojoj prirodi osporava (Cohen et al. 2007: 27). Prema Habermasu, tehnički interes je usmeren na kontrolu fizičkog okruženja i konstituiše instrumentalno znanje, koje pripada domenu prirodnih nauka. Praktični interes, s druge strane, generiše znanje koje omogućava komunikaciju i interpretaciju činjenica unutar zajedničkih vrednosti. Dok se prirodne nauke (vođene tehničkim interesom) oslanjaju na posmatranje, eksperiment i dedukciju kako bi otkrile fizičke zakonitosti i omogućile kontrolu nad prirodom, humanističke nauke (vođene praktičnim interesom) se oslanjaju na interpretaciju značenja i razumevanje konteksta kako bi protumačile ljudsko delovanje i kulturne fenomene (Habermas, 1972: 309). Emancipatorni interes integriše u sebi tehnički i praktični interes, ali ih istovremeno i nadilazi. On stvara znanje koje nam pomaže da prozremo ideološku prirodu svih oblika znanja i da se, kroz kritiku postojećeg stanja i samospoznaju, oslobodimo kako spoljašnjih, tako i unutrašnjih stega i dominacije. Za Habermasa, putem kritičkih i evaluativnih načina mišljenja, cilj je da razumemo sebe, uslove ljudske egzistencije, i svoje mesto u njima, jer su „u moći samorefleksije, znanje i interes jedno“ (Habermas, 1972: 311).

3.2.4. Mezirow: refleksija kao ključ transformativnog učenja

Ugledajući se na Djuija, Freirea i Habermasa, Mezirow je kritičku teoriju društva kontekstualizovao u domenu obrazovanja odraslih i formulisao je unutar transformativne teorije učenja (Mezirow 1991, 1997, 1998, 2012). Učenje kod odraslih odlikuje se time što je dobrovoljno i što su učesnici u obrazovnom procesu odgovorni pojedinci koji aktivno učestvuju u sticanju znanja i veština (Slavich & Zimbardo 2012; Mezirow 1985; Cranton 2016). Takođe, odrasle ljude odlikuje izgrađena struktura znanja, iskustva i stavova koje Mezirow obuhvata pojmom referentni okviri. Ideja da odrasli u proces učenja ulaze sa formiranim perspektivama, strukturama znanja i uverenjima bila je osnov transformativnoj teoriji učenja zasnovanoj na konstruktivističkim načelima.

Učenje u ovom kontekstu podrazumeva transformaciju postojećih struktura i perspektiva, ili kako ih je Mezirow nazvao – referentnih okvira (Mezirow 1991, 1997). Referentni okviri pojedinca obuhvataju kognitivne, konativne i emotivne komponente i predstavljaju mentalne modele koji nam pomažu da organizujemo i razumemo iskustvo (Mezirow 1991, 1997). Referentni okviri imaju dva kanala za artikulaciju svojih sadržaja: mentalne obrasce (engl. *habits of mind*) – abstraktne strukture habitualnog načina mišljenja oblikovane društvenim, ekonomskim, kuturnim, psihološkim uticajima, i tačkama gledišta – konkretnim ispoljavanjem mentalnih obrazaca u vidu stavova, osećanja, uverenja, itd.

Mezirow od Habermasa pozajmljuje pojam kritička refleksija da označi proces mišljenja kojim osvešćujemo svoje referentne okvire, mentalne obrasce i tačke gledišta, ili kako kaže Stiven Brookfield – „unutrašnju gramatiku“ tekstova naših života (Brookfield 2009). Kritička refleksija je zato ključna za transformaciju perspektive koja vodi novim znanjima i koju kao nov pojam Mezirow uvodi u literaturu o transformativnom učenju (Cranton 2016; Flemming 2022). Kritička refleksija najčešće nastaje usled izloženosti različitim perspektivama na određeno pitanje koje postaje osnova za preispitivanje vlastitih pretpostavki (Mezirow 1998). Ovakvo posmatranje kritičke refleksije i perspektiva je od velikog značaja za metodu kritičke perspektivizacije.

Naše referentne okvire menjamo, proširujemo i činimo otvorenijim za nova iskustva i perspektive tako što kritički preispitujemo pretpostavke na kojima se temelje naša tumačenja, uverenja i mentalni obrasci (Mezirow, 1997: 7). Transformativno učenje je upravo proces u kome menjamo postojeće, nekritički usvojene, pretpostavke i poglede. Kroz taj proces, oni postaju otvoreniji za promenu i uticaj novih saznanja, zasnivajući se na čvršćim osnovama (Mezirow, 2012). Mezirowljeva teorija transformativnog učenja je značajna jer pokazuje da je kritička refleksija preduslov za osnaživanje i emancipaciju, koji su krajnji ciljevi obrazovanja odraslih (Toka & Gioti 2022: 614).

Mezirow, prateći Habermasovu podjelu znanja zasnovanog na interesima, razlikuje instrumentalno, dijaloško i samorefleksivno učenje. Instrumentalno učenje odgovara tehničkom znanju i postavlja pitanje *kako da naučim ove informacije?* dok se samorefleksivno učenje pita *zašto učim ove informacije* (Kitchenham 2020). Samorefleksivno učenje okupirano je pitanjima *kako i zašto* naše perspektive utiču na način na koji interpretiramo stvarnost (Mezirow 1985: 24). Mezirow takođe kaže da refleksija, budući da u osnovi predstavlja okretanje unazad i razmatranje prethodnog iskustva, može biti analitična, ali nije uvek kritička. Svaki dan spontano „odmotavamo“ u mislima događaje i situacije u kojima smo se našli – ali to nije kritička refleksija. Kritička refleksija, nije dakle, spontano prisećanje, već podrazumeva transformaciju perspektive i emancipatorno delovanje, kao i metakognitivnu praksu sagledavanja sopstvenih kognitivnih struktura (Moon 1999: 53).

Kada preispitujemo osnove svog razmišljanja pitajući se zašto mislimo tako kako mislimo, postajemo svesni uzroka naših opažanja, misli, osećanja i postupaka. Takođe, postajemo svesni razloga i posledica naših sklonosti ka brzopletom zaključivanju, nejasnom razmišljanju ili greškama u rasuđivanju (Mezirow 1991: 69). Fokusirajući se na ove razlike u vidovima refleksije između površne, svakodnevne i transformativne, Mezirow uvodi dimenziju *dubine* u proces refleksije, i otvara prostor za vertikalnu klasifikaciju različito vrednovanje tipova refleksije – od uobičajne, svakodnevne i deskriptivne refleksije do kritičke, koja predstavlja njen najsloženiji oblik (Mezirow 1991).

U početku razvoja transformativne teorije učenja i kritičke refleksije, Mezirow je svoje ideje jasno temeljio na Habermasovoj kritičkoj teoriji društva. Uloga kritičke refleksije imala je emancipatorni karakter i označavala proces „kojim ljudi uče da prepoznaju kako su nekritički prihvaćene nepravedne dominantne ideologije ugrađene u svakodnevne situacije i prakse“ (Mezirow 2000: 128, citirano u Taylor 2017). Tokom višedecenijske posvećenosti transformativnom učenju, međutim, Mezirowljeva koncepcija

se udaljavala od svojih korena u kritičkoj teoriji društva i pomicala se ka individualnoj, psihološkoj transformaciji prilikom učenja (Tyler 2017: 78). Na taj način je kritička refleksija koja u osnovi pripada korpusu ideja kritičke teorij, kroz Mezirovljev rad, je na kontinuumu lično-društveno postepeno zauzimala prostor od društvenog ka individualnom.

3.2.5. Refleksivno mišljenje: od ličnog ka društvenom i nazad

Put koji je prešlo Meziroveljevo promišljanje refleksije, od fokusa na društveno ka individualnom, možemo pratiti i u radovima drugih istraživača i teoretičara koji stavljaju fokus na različite aspekte ovog fenomena. Unutar akademskog i istraživačkog polja posvećenog (kritičkoj) refleksiji, mogu se uočiti dva pristupa. Jedan naglašava kritičku dimenziju refleksije, fokusirajući se na njenu emancipatornu moć i funkciju, i ulogu u povećanju samosvesti pojedinaca u društvu, dok drugi pristup stavlja akcenat na ulogu refleksije u unapređenju učenja, profesionalnih praksi, rešavanju problema i savladavanju praktičnih zadataka.

Prva grupa autora se nadovezuje na Mezirovljev rad tako što ga tumači u kontekstu kritičke teorije društva, gde je suština kritičke refleksije transformativa i emancipatorna, u tradiciji Freireove pedagogije oslobođenja. Ovi autori smatraju da je refleksija politički i društveno uslovljen proces koji se ne može svesti na individualnu kogniciju, već obuhvata mišljenje i delovanje koje se uvek dešava u konkretnom društveno-istorijskom kontekstu (Kemmis 1985: 143). To je kolaborativni proces u kojem se učesnici osnažuju tako što sagledavaju tuđa iskustva (Fook & Gardner 2007; Brookfield 2015;), tj. razumeju vlastita iskustva kao neodvojiva od društvenih, kulturnih i strukturnih konteksta. Konačno, kritička refleksija duboko ukorenjenih pretpostavki o društvu i našoj ulozi u njemu, omogućava da postanemo aktivniji i uticajniji akteri u svetu u kojem živimo. Jedno od ključnih saznanja u tom smislu je shvatanje da moć nije statični entitet koji se poseduje, nego je dinamičan proces koji se ostvaruje u interakciji; da je uslovljen našim pristankom na trenutni poredak stvari koji se uvek može promeniti ukoliko ne služi opštem dobru, ili nas pojedinačno dovodi u obespravljenu poziciju (Fook & Gardner 2007).

Stiven Brukfeld se protivi izjednačavanju pojmova refleksija i kritička refleksija, i kaže da kada se posmatraju kao sinonimi, dodatak reči „kritička“ na mehanički način, a ne suštinski, čini refleksiju dubljom i značajnijom. Brukfeld smatra da kritička refleksija nije linearno odvojena od svakodnevnog refleksivnog promišljanja, nego kvalitativno:

„Tvrdim da refleksija, po definiciji, nije kritička. Sasvim je moguće praktikovati refleksivno razmišljanje fokusirajući se isključivo na tehničke detalje procesa, ostavljajući neispitanim kriterijume, dinamiku moći i šire strukture koje uokviruju neko polje prakse. Refleksija je korisna i neophodna u okvirima koje sama sebi postavlja; to jest, da učini da skup praksi funkcioniše glatko i postiže željene posledice. Ali ovo nije kritička refleksija; kritička refleksija dovodi u pitanje odnose moći koji omogućavaju ili promovišu jedan određeni skup praksi u odnosu na druge. Ono što refleksiju takođe čini kritičkom je to što u prvi plan stavlja dinamike moći i odnosa moći, kao i njena odlučnost da otkrije hegemonijske dimenzije svakodnevnih prakse. Neko ko se bavi kritičkom refleksijom uvek pita čijim interesima služe određeni kodeksi prakse i trudi se da uviđa na koji način se prihvataju ideje i ponašanja koja im suptilno štete“ (Brookfield 2009: 294).

U ovom kontekstu, važno je pomenuti Brukfeldovo zapažanje da način na koji autori govore o refleksiji odražava njihovu ideologiju (Brookfield, 2009: 296) i suštinsko viđenje funkcije kritičke refleksije. To je posebno uočljivo u radovima o refleksivnim praksama u profesionalnom kontekstu, gde se kritička refleksija često svodi na instrument za povećanje produktivnosti i efikasnosti, sa krajnjim ciljem uvećanja profita date delatnosti. Ovakav pristup zanemaruje pitanja solidarnosti i vrednosti unutar konteksta u kojem se profit ostvaruje, kao i svrhu samih proizvoda rada. Takvo viđenje refleksije

suštinski razdvaja teoriju i praksu, što vodi sistematskom razvoju tehničke svesti kod ljudi, bez kritičkog preispitivanja i moralne refleksije. Posledica toga su pasivni građani kod kojih izostaje veza između intelektualnog razumevanja i praktičnog delovanja (Habermas 1974).

Na drugoj strani kontinuuma „lično-društveno“ brojni autori ističu ulogu refleksije, a posebno njenih dubljih vidova, u iskustvenom učenju, gde ona služi kao oruđe za sticanje temeljnih znanja. Za ove autore, refleksija je koristan i nužan sazajni alat, ali mu ne pridaju eksplicitan društveno-politički karakter. Za mnoge refleksija je proces u kome misaonim i emocionalnim aktivnostima proničemo u iskustvo i pažljivo ga ispitujemo i evaluiramo pretvarajući iskustvo u izvor učenja (Boud et al. 1985; Boud 2001).

Rad Dejvida Kolba (Kolb 2015) je posebno relevantan u ovom kontekstu jer se prvenstveno fokusira na ključnu ulogu iskustvenog učenja i u tom ključu posmatra refleksiju. Kolbov model iskustvenog učenja inspirisan je idejama Freirea, Djuija, konstruktivizma i sociokulturnih teorija učenja, i teorijski objedinjuje društvenu teoriju i individualnu perspektivu. U samom središtu ovog modela nalazi se refleksija, koja služi kao most između konkretnog iskustva i apstraktne konceptualizacije tog iskustva (Kolb 2015). Kolbov ciklični model iskustvenog učenja sastoji se od četiri elementa: konkretno iskustvo, refleksivno posmatranje, apstraktna konceptualizacija, i aktivno eksperimentisanje. Nakon iskustva, refleksije i apstraktne konceptualizacije, sledi eksperimentisanje, koje testira stečena znanja u praksi i samo postaje izvor novog iskustva, nastavljajući tako ciklus učenja. Iako se Kolb oslanja na Freireovu filozofiju, on iz nje preuzima prvenstveno strukturu i proces, ublažavajući njenu eksplicitno političku dimenziju

Za razliku od Brukfildovog oštrog stava o nelinearnom odnosu između refleksije i kritičke refleksije, ideja dubine refleksije prisutna je u mnogim tumačenjima refleksivnog mišljenja i njegove uloge u porocesu učenja. Fokusirajući se na odnos refleksije i učenja Dženifer Mun kaže da je smisao refleksije da već postojeće znanje i emocionalno stanje reorganizuje kako bismo stekli nove uvide (Moon 2004: 82). Iako se pouzdano ne zna na koji način je refleksija povezana sa učenjem, Mun smatra da je ključna u procesu dubokog učenja tokom kojeg učenik teži da smisao novih informacija protumači u kontekstu postojećeg znanja. Prema ovoj autorki (Moon 2004) postoje četiri načina na koji je refleksija povezana sa učenjem. Prvo, ona učestvuje u dubinskom učenju koje je najpotpunije kada dostigne transformativni oblik. Drugo, kada se sadržaj refleksije artikuliše, na primer, pismeno, što zahteva modifikaciju internog sadržaja misli i prilagođavanje njegovog formata, tako da kroz ovaj proces učenik stvara reprezentaciju sopstvene refleksije. Prilikom stvaranja reprezentacije refleksije, i kroz proces modifikacije i oblikovanja misli kako bismo ih izrazili u pisanoj formi, dešava se važan proces sekundarnog učenja. U ovom kontekstu Mun citira Karla Rodžersa koji je rekao da promišljati o nečemu znači učiniti ga svojim (Rogers 1969 citirano u Moon 2004: 86). Drugim rečima, kada o nečemu duboko razmišljamo (reflektujemo) dajemo mu lično značenje i povezujemo ga sa postojećim znanjem i iskustvom, čime ono što je spoljašnje postaje deo našeg unutrašnjeg pejzaža.

Treća veza između refleksije i učenja (prema Moon 2004) leži u činjenici da refleksija služi da starim referentnim okvirima pruži novo značenje i učini ih kompleksnijim tako što se preispituju zdravorazumska činjenična znanja iz ranijih faza učenja. Na primer, naučenu činjenicu da je Prvi svetski rat započet ubistvom Franca Ferdinanda možemo ispitati iz više uglova i steći precizniju sliku. Na kraju, četvrta veza pokazuje domete pune refleksije kada se kroz proces analize i preoblikovanja ideja dolazi do novih uvida.

3.3. Refleksivne prakse u nastavi

Poslednjih decenija, refleksivno mišljenje je postalo ključna tema u pedagogiji, privlačeći pažnju brojnih teoretičara i istraživača. Termin „refleksija“ stekao je popularnost u akademskom diskursu, ali se koristi u različitim značenjima u različitim oblastima i disciplinama (Machost & Stains 2023). Refleksivne prakse su postale posebno zastupljene u programima profesionalnog usavršavanja, gde se smatraju pokazateljem profesionalne kompetencije u mnogim profesijama, kao što su pravo, medicina i zdravstvena nega i obrazovanje (Hatton & Smith 1995; Wong et al., 1995; Mann & Walsh 2017; Farrell 2022). Refleksivno učenje, kritička refleksija i transformativno učenje „podstiču studente da integrišu teoriju sa praksom, da sagledaju svet sopstvenim očima, i da svako iskustvo pretvore u novu potencijalnu priliku za učenje“ (Wong et al. 1995: 48). Takođe, ovi pristupi se smatraju ključnim u obrazovanju odraslih jer doprinose povećanju samosvesti, osnaživanju i emancipaciji, kontinuiranom učenju, integraciji profesionalne/akademske i lične sfere, kao i boljem razumevanju dinamike moći u društvu (Moon 1999; Fook & Gardner 2007; Fook & Askeland 2007; Kreber 2012).

Posebna pažnja u akademskim istraživanjima refleksivnog mišljenja posvećena je oblasti obrazovanja, uključujući profesionalnu obuku predavača i studenata u oblasti obrazovanja i nastave jezika (Mann & Walsh 2017). Refleksivno mišljenje i njegov značaj u obrazovanju, kao što ćemo videti, deli sličnu sudbinu kao i njegov bliski srodnik, kritičko mišljenje: postoji opšti konsenzus o njegovoj važnosti, ali nedostaju precizne definicije i jasna filozofska stanovišta koja bi usmeravala te definicije. Posledica toga su, kako navode autori, problemi sa primenom i evaluacijom refleksivnih praksi u oblastima u kojima su one postale zastupljene (Stein 2000, Kember et al 2008, Farrell, 2022). Zbog toga je neophodno pažljivo razmotriti teorijski okvir refleksivnog mišljenja i kritičke refleksije kako bi se jasnije razumeli njihovi principi i značaj koji imaju u obrazovanju.

3.3.1 Nivoi refleksije – kategorizacije refleksije

Mnogi autori konceptualizuju refleksiju unutar vertikalne dimenzije, hijerarhijski, navodeći obično tri ili četiri nivoa (van Manen 1977; Hatton & Smith 1995 Taggart & Wilson 2005; Kember et al 2008; Larrivee, 2008, itd). Početni nivo refleksije je uglavnom tehnički ili deskriptivan – i po mnogim autorima ne predstavlja refleksivno mišljenje u pravom smislu – dok najviši nivo zauzimaju kritička ili dijalektička refleksija.

Osim modela vertikalne hijerarhije, uticajan je i Šonov pristup koji posmatra tipove refleksije horizontalno, razvrstavajući ih na osnovu toga da li se dešavaju tokom rada (*reflection-in-action*) ili nakon njega (*reflection-on-action*) (Schön 1983). Šonov model, namenjen unapređenju profesionalne prakse, sugeriše da upravo sposobnost promišljanja o sopstvenoj praksi i učenje iz iskustva razlikuje iskusne profesionalce od početnika.

Jedan od prvih modela kategorizacije refleksije razvio je Van Manen (1977) po uzoru na Habermasovu teoriju znanja koji izdvaja tri nivoa refleksivnosti povezane sa različitim interpretacijama prakse:

1. Tehničko-instrumentalni nivo: fokus je na primeni pedagoških znanja i principa radi postizanja specifičnih ciljeva. Naglasak je na sredstvima, a ne na ciljevima, uz težnju ka ekonomičnosti, efikasnosti i efektivnosti.
2. Interpretativno-komunikativni nivo: praksa uključuje analizu i razjašnjavanje iskustava, značenja, percepcija, pretpostavki i predispozicija kako bi se usmerilo praktično delovanje. Naglasak je na komunikaciji i zajedničkom razumevanju u obrazovnom procesu.

3. Kritičko-emancipatorni nivo: ovaj najviši nivo refleksivnosti bavi se vrednovanjem znanja i društvenim uslovima neophodnim za postavljanje pitanja o vrednovanju. Uključuje kritiku dominacije, institucija i represivnih oblika autoriteta, težeći socijalnoj mudrosti, pravdi, jednakosti i slobodi.

Ovaj model je uticao na kasnije autore koji su se bavili refleksijom u profesionalnom okruženju. Jedan od najpoznatijih modela razvili su Hatton i Smit (Hatton and Smith, 1995). Hatton i Smit (1995: 35) tvrde da teorijski okvir za refleksiju koji usvaja određeni program zavisi od njegovih ciljeva i fokusa, a samim tim i od pretpostavki o nastavi i obrazovanju nastavnika na kojima se oni zasnivaju. S tim u vezi, brojni autori su razvijali modele za evaluaciju (kritičke) refleksije, ali uglavnom u kontekstu refleksivne prakse za profesionalce, a manje u univerzitetskom okruženju.

Hatton i Smit (1995) izdvajaju: 1) deskriptivno pisanje – koje nije refleksivno i samo prenosi događaje; 2) deskriptivnu refleksiju - koja pokušava da pruži razloge zasnovane na ličnoj proceni; 3) dijalošku refleksiju – koja predstavlja traganje za mogućim objašnjenjima, kroz vid unutrašnjeg dijaloga; i 4) kritičku refleksiju – koja u obzir uzima širi istorijski, društveni i politički kontekst.

Dva modela klasifikacije, razvijeni specifično za obuku nastavnika, sadrže slične paradigmatčne nivoe. Prvi model dijapazon refleksije vidi kao podeljen u tri segmenta: tehnička refleksija, kontekstualna i dijalektička, gde pri proizvodnji tehničke refleksije budući nastavnici na obuci se fokusiraju na praktične aspekte nastave, poput ostvarivanja ciljeva i upravljanja učionicom, a pri dijalektičkoj se osvrću na etičke, društvene i političke aspekte svog rada, preispitujući vrednosti, norme i posledice svojih postupaka (Taggart & Wilson 2005). Drugi model navodi četvorodelnu kategorizaciju sa sličnim rasponom: predrefleksivni stadijum, površinska refleksija, pedagoška refleksija i kritička refleksija (Larrivee 2008).

U pokušaju da kreiraju model koji bi odgovarao različitim kontekstima refleksivnog mišljenja, grupa autora razvila je sopstveni model, uzimajući u obzir prethodne kategorizacije i ideje za klasifikaciju refleksije. Kember i saradnici (2008) nastojali da objedine zajedničke karakteristike i kriterijume iz različitih, kontekstualno uslovljenih kategorizacija refleksije, kako u univerzitetskom obrazovanju, tako i u profesionalnom okruženju. Kreirali su deskriptore nivoa i kategorija unutar protokola za procenu pisanih refleksija. Njihov model obuhvata četiri nivoa: 1) Nereflektivna habitualna radnja – kada student odgovara na akademski zadatak bez pokušaja razumevanja koncepta ili teorije u osnovi teme; 2) Razumevanje – koncepti se razumeju teorijski, ali bez povezivanja sa ličnim iskustvom ili primenom u praksi, te stoga nemaju lično značenje i ne integrišu se u potpunosti u individualnu strukturu znanja (u studentskim radovima, ova kategorija se manifestuje oslanjanjem na udžbenik ili beleške sa predavanja); 3) Refleksija – prevazilazi razumevanje i pokazuje primenu teorije (koncepti se tumače u odnosu na lično iskustvo, a situacije iz prakse se razmatraju i uspešno povezuju sa naučenim; prisutni su lični uvidi koji prevazilaze teoriju iz knjiga); 4) Kritička refleksija – podrazumeva kritičko preispitivanje pretpostavki iz svesnog i nesvesnog prethodnog učenja, kao i njihovih posledica. Uvrežena shvatanja i duboko usađene pretpostavke je teško menjati, delom i zato što postanu toliko duboko ukorenjene da nismo svesni da su u pitanju pretpostavke ili da uopšte postoje. U ovom radu se navodi da refleksija preispituje *perspektive*, dok kritička refleksija podrazumeva promenu duboko usađenih i često nesvesnih uverenja, što vodi ka novim strukturama uverenja (Kember et al., 2008: 370).

Navedeni modeli kategorizacije refleksija mogu poslužiti kao oijentir u razumevanju evaluacije refleksivnog mišljenja u nastavi. Ovi modeli refleksije, iako raznoliki u svojim pristupima i prilagođeni specifičnim kontekstima, uglavnom se slažu oko postojanja tri ili četiri nivoa, sa kritičkom refleksijom kao najvišim nivoom tog procesa. Univerzalna težnja ka kritičkom preispitivanju, prepoznata u različitim

oblastima, sugeriše da je ono ključna kompetencija za pojedinca u savremenom svetu. U tom kontekstu, Mezirovljeve ideje o transformativnom učenju i kritičkoj refleksiji zadržavaju svoju relevantnost i nastavljaju da oblikuju obrazovne strategije i prakse profesionalnog razvoja, naglašavajući univerzalni značaj kritičke refleksije kako za studente, tako i za profesionalce

4. Metodologija istraživanja

Ciljevi i metodologija istraživanja: kritička perspektivizacija u nastavi engleskog jezika

Cilj ovog dela rada je dvostruk: da predstavi metodu kritičke perspektivizacije kao inovativni pristup razvoju kritičkog mišljenja u univerzitetskoj nastavi i da opiše njenu implementaciju na kursu Pismene i usmene vežbe (PiUV) G3 i G4 na studijskom programu Anglistika na Filološkom fakultetu Univerziteta u Beogradu. Kao što će biti detaljnije objašnjeno, implementacija ove metode uključivala je i prikupljanje podataka o njenim efektima na razvoj kritičkih i jezičkih kapaciteta studenata. U daljem toku rada biće detaljno izloženo istraživanje, koje obuhvata primenu ove metode i analizu dobijenih podataka.

Metoda kritičke perspektivizacije razvijena je u skladu sa teorijskim konceptom kritičkog mišljenja koji se zastupa u ovom radu i, kao što je navedeno u prethodnom poglavlju, podrazumeva reflektivno mišljenje podstaknuto u dijaloško-dijalektičkom kontekstu. Dijaloško-dijalektički kontekst ostvaruje se kroz interakciju sa drugim studentima, sučeljavanje različitih mišljenja i zajedničku konstrukciju znanja. Suštinski preduslov za primenu ove metode je razvijanje kritičke radoznalosti kod studenata, dok je osnovna nastavna strategija sistematsko sagledavanje i analiza različitih mogućih perspektiva o relevantnim pojavama. Ovakvo shvatanje kritičkog mišljenja, njegovih principa i uloge, uticalo je na oblikovanje metode za njegovo podsticanje u nastavi, nastavnim sadržajima, didaktičkih i dijagnostičkih instrumenata.

Kurs Pismene i usmene vežbe (G3 i G4) posebno je razvijen sa dvostrukom svrhom: da postepeno i sistematski razvija produktivne jezičke veštine studenata Anglistike, i istovremeno, podjednako važno, da podstiče razvoj njihovih kapaciteta za kritičko mišljenje. Ostvarivanje ovog dvostrukog cilja predstavljalo je izazov, jer je bilo neophodno uskladiti teme i zadatke na kursu sa opštim okvirom predmeta Savremeni engleski jezik G3 i G4, u okviru kojeg kurs Pismene i usmene vežbe predstavlja samo jedan element, pored Integrisanih veština i Prevoda na engleski i srpski jezik. Odabrane teme i zadaci na kursu, sa ovakvom dvostrukom orijentacijom, čine osnovu predložene metode i teže postepenom angažovanju različitih nivoa kritičkog mišljenja, uz progresivno povećanje složenosti zadataka. U okviru ovih zadataka, studenti su imali priliku da otkrivaju, evaluiraju i kreiraju različite perspektive, implicitno razumevajući njihovu važnost za kritičko mišljenje u skladu sa infuzionom prirodom kursa (Ennis 1989).

Kritičko mišljenje se u ovom radu konceptualizuje kao proces reflektivnog mišljenja koji, podstaknut kritičkom radoznalošću, teži dostizanju kritičke refleksije, kao najvišeg stupnja kritičkog mišljenja. Povezujući teorijska nasleđa Pokreta za kritičko mišljenje i kritičke pedagogije, predložena metoda ima za cilj da razvija kritičko mišljenje kod studenata kombinujući fokus na metodologiji individualnog razvoja kognitivnih kapaciteta, sa pedagoškim imperativima podsticanja kritičke radoznalosti, zainteresovanosti za promišljanje šireg društvenog konteksta i potrebe za samorefleksijom.

Uvažavajući istorijske i teorijske uticaje različitih shvatanja individualne i društvene uloge obrazovanja, a time i kritičkog mišljenja u njemu (o čemu je detaljnije bilo reči u drugom poglavlju), ova metoda, s jedne strane, nastoji da utiče na individualni razvoj kapaciteta za kritičko mišljenje kod studenata, kroz preciznu metodologiju usmerenu na razvoj veština analize, evaluacije i argumentacije. S druge strane, imajući u vidu da ovakav singularni i individualistički fokus ima svoja ograničenja i ideološke implikacije, metoda kritičke perspektivizacije teži da razvoj kritičkog mišljenja kod studenata podstakne idejom transformacije perspektive, unutar emancipatornog horizonta, oslanjajući se na stav da sticanje veština kritičkog mišljenja kod studenata nije moguće „sve dok oni ne budu kadri, makar na kratko, da suspenduju sopstvene koncepcije istine i razmotre alternativne perspektive“ (Meyers, 1986:

28). Sposobnost zamišljanja drugačije budućnosti smatra se ključnom za formiranje svesnih subjekata koji razumeju neophodnost aktivnog učešća u društvu, otvoreni su za njegove složenosti i spremni da kritički promišljaju sopstvenu ulogu u njemu (Giroux 2011, Brookfield 2015).

U metodi kritičke perspektivizacije, višestrukost i različitost perspektiva podstiču se na nekoliko nivoa. Prvo, samim odabirom tema i zadataka usmerenih na razvoj veštine pisanja, debatovanja i diskutovanja u različitim formama, koji zahtevaju od studenata da uočavaju, analiziraju, a zatim i samostalno kreiraju različite perspektive o zadatim pojavama ili konceptima.

Drugo, u nastavu se uvodi refleksivno pisanje u vidu dnevnčkih zapisa, koji dokumentuju promišljanja studenata o iskustvu sa nastave. Refleksivno pisanje se uvodi u obliku inovativnog didaktičkog alata, nazvanih *refleksivne beleške*. Svrha refleksivnih beleški je da se studentima pruži prostor i da se podstaknu na aktivnije učešće u nastavi, kao i na sadržajnije razmišljanje o idejama, sopstvenom iskustvu učenja i odnosu prema obrađivanim temama. Takođe, refleksivne beleške služe za praćenje misaonih procesa studenata i razvoja njihovog kritičkog mišljenja. One podrazumevaju kontinuirano preispitivanje sopstvenog iskustva na času i sopstvene perspektive u realnom vremenu tokom trajanja kursa. Refleksivno pisanje je prepoznato kao vredan pedagoški alat, najčešće u formi dnevnčkih zapisa (Boud et al. 1985; Walker 1985; Orem 1997; Stein 2000; Moon 2006) koji imaju velike obrazovne potencijale, kao što su ispitivanje i proširivanje ličnog iskustva, i formiranje ličnog identiteta (Moon 2006).

Treće, fokus grupe, sprovedene na kraju semestra, imaju dvostruku ulogu: da pribave kvalitativne podatke o iskustvima studenata na kursu i njihovim pogledima na kritičko mišljenje, ali i da same po sebi predstavljaju prostor za dalju razmenu i preispitivanje perspektiva. Ovakav, višeslojni pristup, u skladu je sa teorijskim polazištima metode kritičke perspektivizacije, koja kritičko mišljenje vidi kao suštinski dijaloško i dijalektičko.

Metoda kritičke perspektivizacije obuhvata 4 ključna elementa:

1. Pripremu za kritičku perspektivizaciju (fokus na razvoj logičke argumentacije na kursu PiUV G3)
2. Odabir i tema i formulacija pismenih i usmenih zadataka koji angažuju različite perspektive (na kursu PiUV G4)
3. Refleksivne beleške (tokom celog kursa PiUV G4)
4. Fokus grupe (na kraju kursa PiUV G4).

Osnovni cilj ovog istraživanja je evaluacija uspešnosti metode kritičke perspektivizacije u nastavi na kursu Pismene i usmene vežbe (PiUV) koji obuhvata nivoe G3 i G4 u zimskom, odnosno, letnjem semestru.

Istraživanje se odvijalo u dve ključne faze. Prva faza je obuhvatala samu implementaciju metode kritičke perspektivizacije na kursu PiUV G4, sa pripremnom fazom na kursu PiUV G3. Svi elementi metode biće detaljno predstavljeni u nastavku rada. Paralelno sa implementacijom metode, kontinuirano su prikupljeni kvalitativni podaci o njenim efektima, putem studentskih refleksivnih beleški. Dodatni kvalitativni podaci prikupljeni su po završetku kursa, kroz fokus grupe organizovane sa studentima. Konačno, sprovedeno je i longitudinalno kvalitativno istraživanje, sa fokus grupama organizovanim godinu dana nakon završetka kursa, kako bi se ispitali dugoročni efekti metode. Pored navedenih kvalitativnih metoda, primenjeno je i anketno ispitivanje studenata na samom kraju kursa PiUV G4, sa ciljem prikupljanja kvantitativnih podataka o njihovim stavovima o kritičkom mišljenju, njihovim kritičkim kapacitetima, i o samom kursu.

Druga faza istraživanja obuhvatila je detaljnu analizu svih prikupljenih podataka (kvalitativnih i kvantitativnih). Ovakav integrisani pristup, koji kombinuje različite metode i vremenske preseke, omogućava sveobuhvatnu procenu uticaja metode kritičke perspektivizacije.

4.1. Plan istraživanja metode kritičke perspektivizacije i istraživačke hipoteze:

Faza 1: Prikaz elemenata kritičke perspektivizacije i njihova implementacije u nastavi:

1. Opis prvog elementa kritičke perspektivizacije: pripreme za metodu kritičke perspektivizacije – fokus na razvoju kognitivnih aspekata kritičkog mišljenja u vidu razvoja argumentacije i logičkog rasuđivanja – kurs PiUV G3;
2. Opis drugog elementa kritičke perspektivizacije: tema i zadataka na kursu PiUV G4 koji teže razvoju novih formi pisanja i angažovanju različitih perspektiva na zadate teme;
3. Opis trećeg elementa, reflektivni beleški – format i uloga u podsticanju i ispitivanju metakognitivnih procesa studenata, samorefleksije, kritičke refleksije i kritičkog odnosa prema gradivu;
4. Opis četvrtog elementa, fokus grupa organizovanih na kraju kursa PiUV G4 – podsticanje diskusije i ispitivanje studentskih iskustava tokom nastave;
- 4a. Opis fokus grupe godinu dana nakon završetka kursa – ispitivanje promene i kontinuiteta u odnosu studenata prema nastavi na kursu PiUV; ispitivanje trajnosti efekata metode kritičke perspektivizacije;

Faza 2: Prikupljanje i analiza dobijenih podataka:

1. Pojedinačno razmatranje podataka dobijenih analizom studentskih reflektivnih beleški, anketnim ispitivanjem i analizom transkripta fokus grupa;
2. Usporedna analiza dobijenih kvantitativnih i kvalitativnih podataka.

Evaluacija uspešnosti metode kritičke perspektivizacije zasniva se na sledećim hipotezama, koje će biti ispitane u daljem toku rada:

Hipoteza 1: Pojedinačni elementi metode kritičke perspektivizacije utiču na *specifične* aspekte kritičkog mišljenja:

- a) odabrane teme i zadaci uticali su na razvijanje sposobnosti studenata da sagledavaju višestruke perspektive o datim fenomenima;
- b) reflektivne beleške povećavaju sklonost studenata ka samorefleksiji i kritičkoj refleksiji.

Hipoteza 2: Elementi kritičke perspektivizacije, u *sinergiji*, doprinose:

- a) razvoju kritičkog mišljenja kod studenata;
- b) razvoju pismenih i usmenih jezičkih kapaciteta studenata;
- c) trajnosti (retenciji) ovakvog načina mišljenja.

4.2. Refleksivne beleške i fokus grupa kao didaktičko i dijagnostičko sredstvo

Pored tematskog sadržaja i zadataka na kursu PiUV, a u okviru metode kritičke perspektivizacije, ključnu ulogu imali su i zadaci pisanja refleksivnih beleški, kao i fokus grupe organizovane na poslednjem času kursa. Ova dva elementa korišćena su na specifičan način, jer su istovremeno predstavljala i didaktičko i dijagnostičko sredstvo unutar predložene metode podsticanja razvoja kritičkog mišljenja.

S jedne strane, refleksivne beleške i fokus grupe služile su da osnaže efekte tema i zadataka obrađivanih na času, i da pruže novu dimenziju razvoja kritičkog mišljenja. Refleksivne beleške (RB) imaju za cilj da podstaknu metakognitivne procese kod studenata, posebno one u vezi sa kritičkim mišljenjem, a o ulozi metakognicije i njenom odnosu prema kritičkom mišljenju pisali su mnogi autori (Resnick 1987; King & Kitchener 2004; Lipman 2003; Davies, 2015; Pešić 2008). Specifična upotreba RB u nastavi teži da podstakne studente na promišljanje različitih perspektiva i viđenja jedinstvenog iskustva sa časa. Možda najvažnija uloga refleksivnih beleški je razvoj refleksivnog mišljenja i podsticanje navike, ili sklonosti, ka kritičkoj refleksiji, koja je, kao što je prethodno istaknuto, u osnovi kritičkog mišljenja. Promišljanje vlastite subjektivnosti – zbira iskustava i identiteta koji oblikuju naše perspektive i znanja – od ključnog je značaja za razvoj kritičkog mišljenja (Mezirow 1991; Gabanesh 2006; Paul & Elder 2013).

S druge strane, kao dijagnostičko sredstvo, RB i fokus grupe su poslužile da se dođe do kvalitativnih podataka vezanih za stavove studenata o nastavi na kursu PiUV, kao i o kritičkom mišljenju. Kao didaktičko sredstvo one predstavljaju praktičnu podršku temama i zadacima na kursu u nastojanju da se poveća svest o značaju različitih perspektiva i podstakne promišljanje vlastitog iskustva u kontekstu tuđih; kao dijagnostičko sredstvo, one služe za praćenje razvoja mišljenja i stavova kod studenata.

Fokus grupe, u teorijskom smislu, predstavljaju vredan instrument u kontekstu podsticanja kritičkog mišljenja. Kao metod kvalitativnog istraživanja, fokus grupe omogućavaju jedinstven pristup dubljem razumevanju stavova, mišljenja i percepcija ispitanika. Njihova prednost leži u tome što omogućavaju da se osnovni nalazi o stavovima ispitanika prema određenom problemu ili temi obogate razlozima i objašnjenjima koji stoje u njihovoj osnovi. Kroz „sinergiju grupne interakcije“ (Skoko i Benković 2009: 218), fokus grupe pružaju mogućnost da se produbi razumevanje stavova ispitanika, da se istraže razlozi njihovog formiranja, i da se sagleda širi kontekst njihovog nastanka i manifestacije, uključujući uticaj ličnih, kulturnih i drugih faktora.

Sama priroda fokus grupa, koja podrazumeva grupnu diskusiju o određenoj temi, inherentno je interaktivna. Kao takva, ova metoda služi i istraživaču i učesnicima, koji dobijaju priliku da svoja mišljenja artikulišu i razmene u grupi ostalih učesnika. Specifičnost ove metode je u tome što doprinosi osnaživanju učesnika, pružajući im mogućnost da dubinski istraže i artikulišu svoje mišljenje u grupi. Ovaj metod osnažuje učesnike (Wilkinson 1998; Macnaghten & Myers 2004), jer njihova interakcija i znanja koja se u njoj konstituišu predstavljaju plod zajedničkog promišljanja određene teme. Istovremeno, relativna moć moderatora je umanjena, s obzirom na to da je grupna interakcija istovremeno i vrednost po sebi i izvor istraživačkih podataka.

Ključna karakteristika fokus grupa ogleda se u tome što sinergija grupne interakcije omogućava kolaborativni proces zajedničkog kreiranja značenja i konstrukcije znanja među učesnicima (Farnsworth & Boon 2010). Fokus grupe, zahvaljujući tome, imaju potencijal da artikulišu „kolektivni glas“, u smislu „kolaborativnog konstruisanja zajedničke perspektive ili argumenta, koji primarno nastaje kao rezultat kolektivnog procesa koji teži konsenzusu, pre nego kao pojedinačni stav“ (Smithson 2000: 218).

Kao takav, metod fokus grupe fokus grupe se pokazuje višestruko korisnim u kontekstu ovog istraživanja, jer studentima, kao ispitanicima, omogućava da razviju kritički odnos prema samom znanju. Kroz iskustvo učešća u fokus grupi, učesnici implicitno usvajaju principe socijalnog konstrukcionizma, po kome je znanje „u središtu fundamentalne dijalektike društva“ (Berger & Luckmann, 1966: 83). Ova dijalektika podrazumeva da je „objektivna“ stvarnost društveno konstruisana, prvo tako što je ljudi kreiraju kroz habitualizovana i institucionalizovana ponašanja, a zatim je usvajaju kao objektivnu. Učešćem u fokus grupama ističe se relaciona priroda obrazovanja i saznanja u širem smislu, naglašavajući zajedništvo, međusobnu povezanost i kolaborativni karakter stvaranja znanja kroz dijalog i interakciju (Gergen 2023).

U diskusiji koja sledi, posvetićemo se opisu prve faze istraživanja, najpre za fokusom na ključne elemente metode kritičke perspektivizacije.

4.3. Prva faza istraživanja: prikaz i implementacija elemenata kritičke perspektivizacije

Model kritičke perspektivizacije predstavljen u ovom radu, kao što je objašnjeno, uključuje sledeće komponente: fazu pripreme; principe za odabir odgovarajućih tema i zadataka; metodologiju korišćenja refleksivnih beležaka; primenu fokus grupa; i specifične principe evaluacije. Svaka od ovih komponenti biće detaljno opisana u narednim odeljcima.

4.3.1. Priprema za kritičku perspektivizaciju – razvoj logičke argumentacije

Studenti Katedre za anglistiku započinju drugu godinu osnovnih studija i nastavu na predmetu Savremeni engleski jezik G3 i G4 – u okviru kojeg se kurs Pismene i usmene vežbe fokusira na produktivne jezičke veštine – sa već stečenim osnovnim znanjima o konvencijama akademskog pisanja na engleskom jeziku. Tokom prve godine, na istoimenom kursu (u okviru Savremenog engleskog jezika G1 i G2), upoznali su se sa adekvatnom strukturom pasusa i ključnim elementima strukture eseja. Kao poslednji i najsloženiji zadatak na kraju prve godine, pisali su argumentativni esej koji je podrazumevao jasnu strukturu: uvod, dva pasusa razrade (sa argumentima za i protiv zadate teme) i zaključak.

Kurs Pismene i usmene vežbe G3 i G4, zasnovan na metodi kritičke perspektivizacije, stoga započinje fazom pripreme za primenu ove metode. U ovoj fazi, studenti se najpre podsećaju važnih strukturnih elemenata akademskog pisanja koje su obrađivali u prethodnoj godini. To uključuje: strukturu pasusa, funkciju uvodne i zaključne rečenice pasusa (engl. *topic sentence* i *concluding sentence*), formulisanje teze ili glavne tvrdnje eseja (engl. *thesis statement*), principe jedinstva i celovitosti pasusa, upotrebu tranzitnih signala (engl. *transition signals*), kao i strukturu uvodnog i zaključnog paragrafa (prema Љубојевић 2016).

Svrha ovog podsećanja je priprema studenata za pisanje složenije varijante argumentativnog eseja, koji broji pet pasusa. Za razliku od prethodno uvežbavanog eseja od četiri pasusa, u ovom semestru zadatak podrazumeva da se razrada eseja (engl. *body paragraphs*) sastoji od tri pasusa. Prvi pasus razrade posvećen je argumentima suprotne strane, drugi sopstvenim argumentima, dok je funkcija trećeg pasusa da ospori argumente suprotne strane. Novi retorički i kompozicioni element, dakle, predstavlja „rebuttal“ (pobijanje/opovrgavanje), odnosno, dokazivanje nevalidnosti, nedovoljne ubedljivosti ili logičke neispravnosti argumenata suprotne strane (Oshima & Hogue 2006).

Ovakva organizacija kursa PiUV G3 odabrana je iz tri osnovna razloga. Prvo, ona predstavlja prirodan nastavak kursa PiUV G2, postavljajući pred studente složeniji zadatak nakon što su ovladali osnovnim strukturnim elementima argumentativnog pisanja. Drugo, razvoj logičke argumentacije, koji

podrazumeva kompleksan proces analize, sinteze i evaluacije dokaza i argumenata, prema mnogim autorima, predstavlja osnovu za razvoj kritičkog mišljenja i njegov je ključni konstituent (Ennis 1987; Paul 1982; Paul 1987; Paul 1994; Siegel, 1988; Resnick 1987; Kuhn 1991; Mulnix 2012; Hamby 2015; Harrell & Wetzel 2015). Facione eksplicitno navodi da je kritičko mišljenje upravo građenje i evaluacija argumenata (Facione 1984: 259, citirano u Lewis & Smith 1993).

Razlog zbog kojeg argumentacija predstavlja ključni element kritičkog mišljenja leži u tome što podrazumeva fokus na analizu i evaluaciju dokaza, razlikovanje pseudo-dokaza od pravih dokaza, i podstiče kreiranje alternativnih perspektiva, čime se postiže dublje razumevanje sopstvene perspektive (Kuhn 1991). Kritičko ispitivanje obično rezultira sa dva glavna ishoda: zaključkom (ili hipotezom) i obrazloženjem koje podržava taj zaključak. Ovi ishodi se iskazuju u formi argumenta, definisanog kao „sekvenca međusobno povezanih tvrdnji i razloga koji, u sadejstvu, konstituišu sadržaj i snagu pozicije koju partikularni govornik zagovara“ (Toulmin et al. 1984: 13, citirano u Kurfiss 1988: 20).

Treći razlog za odabir ovakve pripreme za kritičku perspektivizaciju na kursu PiUV G4 proizilazi iz teorijskog okvira same kritičke perspektivizacije, koji, kao što je navedeno u trećem poglavlju ovog rada, nastoji da premosti jaz između logičko-psihološkog i vrednosno-emancipatornih pristupa. Shodno tome, kurs PiUV, u kome su razvoj jezičkih i retoričkih veština u engleskom jeziku podjednako važni kao i razvoj kritičkog mišljenja, započinje fokusom na razvoj logičke argumentacije, koja pripada domenu logičkih pristupa kritičkom mišljenju.

4.3.1.1. Tulminov model argumentacije u nastavi

Pedagoški cilj prvog semestra kursa PiUV (Pismene i usmene vežbe) jeste da studenti ovladaju veštinom pisanja argumentativnog eseja od pet pasusa. Struktura eseja treba da obuhvati: uvod, razradu sa tri pasusa (jedan posvećen argumentima suprotne strane, drugi osporavanju tih argumenata, i treći razvoju sopstvenih argumenata), i zaključak. Od studenata se očekuje da svaki pasus ima jasnu strukturu, da koriste odgovarajuće tranzicione signale, i da se odlikuje jedinstvom i koherentnošću. Vokabular treba da bude primeren akademskom diskursu. Na primer, umesto kolokvijalnog izraza „Some people say that“, poželjna je upotreba formalnijih konstrukcija kao što su „Proponents of this argument contend/insist/argue that...“

Posebna važnost se pridaje građenju argumenata i strategijama opovrgavanja. Za građenje argumenata koristi se struktura Tulminovog (Toulmin) modela argumentacije, koji podrazumeva šest elemenata: tvrdnju (*claim*), koja je zasnovana na podacima (*data*) ili osnovi (*ground*). Tvrdnju i podatke koji služe kao dokaz povezuje most (*warrant*), koji može biti ojačan dodatnom podrškom (*backing*). Tvrdnja može da bude ograničena ili kvalifikovana (ograničenje/*qualifier*), i, na kraju, potpuni argument zahteva i šesti element – predviđanje slučaja u kojem tvrdnja ne bi bila validna (osporavanje/*rebuttal*). Ovi elementi, redom, prikazani su u sledećem primeru: „Hari je britanski državljanin (tvrdnja) jer (most) je rođen na Bermudskim ostrvima (osnova); osobe rođene na Bermudskim ostrvima su obično britanski državljani (*backing*); Hari je verovatno (ograničenje) britanski državljanin osim ako nije naturalizovani Amerikanac (osporavanje)“ (Toulmin 1958; Toulmin 2003). Tulminov model se često koristi u nastavi jer je pogodniji za upotrebu od klasične formalno-logičke strukture silogizma sa premisama i zaključkom (Kirszner & Mandell 2011; Ramage et al. 2019), između ostalog i zato što počiva na uverenju da sve tvrdnje i pretpostavke mogu biti osporene od strane „protivnika“ (Harrell & Wetzel 2015).

Za potrebe nastave na kursu PiUV G3 korišćen je uprošćen oblik Tulminovog modela, koji sadrži samo tri elementa: tvrdnju, osnovu i most, na času nazivane „tvrdnja“, „dokaz“ i „objašnjenje“ (uprošćen model prema Chin et al. 2012). Ovakav model je koristan u vežbanju građenja argumenata jer eksplicitno pokazuje da tvrdnje, da bi učestvovalе u argumentativnoj raspravi, moraju imati potkrepljenje u vidu

dokaza i objašnjenja. U suprotnom, one ne predstavljaju valjane argumente i ne mogu se argumentovano osporavati. Na primer, nije dovoljno reći: „Zagovornici društvenih mreža tvrde da one imaju pozitivan uticaj na emotivne odnose. Međutim, nisu u pravu.“ Ovakva retorička strategija nije ispravna jer argument suprotne strane nije u potpunosti razvijen, pa se, samim tim, ne može efikasno osporiti. U ovom slučaju, nedostaju osnova ili podaci koji figuriraju kao dokaz tvrdnje koju iznosi suprotna strana. Ovakva rečenica bila bi ispravljena na času ukazivanjem na to da se tvrdnje ne mogu argumentovano osporiti pukim negiranjem, već je neophodno osporiti validnost dokaza na kojima se tvrdnja temelji.

Jedan od značajnih efekata primene Tulminovog modela u pisanju argumentativnog eseja jeste taj što on zahteva da argumenti suprotne strane budu pažljivo izloženi, sa dokazima i objašnjenjima, a da se tek potom osporavaju, dovođenjem u pitanje validnosti dokaza. Ovakav pristup pomaže u izbegavanju određenih logičkih grešaka, kao što su „klizava nizbrdica“ (engl. *slippery slope*) ili „argument strašila“ (engl. *straw man fallacy*). Ove i slične greške su posebno česte u argumentaciji, a nastaju kada se namerno ili iz nehata osporava nedovoljno razvijen argument suprotne strane, koji zbog toga deluje slabije pa je time lakši za pobijanje (Kirszner & Mandell 2011). Takve taktike mogu biti efikasne kada je cilj pobeda u diskusiji, ali suštinski pripadaju sofističkom „slabom“, pa i manipulativnom, a ne sokratovskom „jakom“ kritičkom mišljenju, koje bi trebalo da teži logički ispravnom rezonovanju.²

Vežbanje ovakvog načina mišljenja, kroz primenu Tulminovog modela, doprinosi usvajanju principa logičke argumentacije, tako što osvetljava mehanizme ispravnog rezonovanja i pomaže u izbegavanju logičkih grešaka. Pored toga, raščlanjivanje argumenata na sastavne delove pruža jasniji uvid u procedure mišljenja – kada i zašto je argument nepotpun i kako se ispravno osporava. Na taj način, razvija se svest o potrebi pažljivog razmatranja ne samo sopstvene argumentacije, već i argumentacije suprotne strane. Ovakav vid vežbe teži da podstakne razmišljanje o važnosti sagledavanja obe strane jedne tvrdnje.

4.3.2. Teme i zadaci na kursu Pismene i usmene vežbe G4

Teme i zadaci na kursu Pismene i usmene vežbe (PiUV) pažljivo su osmišljeni kako bi se simultano stimulisao razvoj i jezičkih veština (pismenih i usmenih) i kritičkih kapaciteta studenata. Izbor tema bio je vođen principom kritičke radoznalosti, sa ciljem da se studenti aktivno angažuju u razmatranju relevantnih društvenih pitanja, kao što su moć medija, verodostojnost izvora informacija, medijska manipulacija i objektivnost, izazovi mladih u Srbiji, te globalna dominacija i uticaj engleskog jezika. Ove teme su u nastavu uvedene postepeno, kroz analizu autentičnih tekstova, podsticanje diskusije, i usmeravanje studenata na uočavanje različitih perspektiva.

Zadaci su, takođe, bili dizajnirani tako da istovremeno podstiču razvoj jezičkih veština i primenu kritičkog mišljenja. Uključivali su raznovrsne aktivnosti: od usmenih grupnih prezentacija, preko pisanja novinskih izveštaja i novinske reportaže, do izrade dužeg eseja o moći jezika (600-700 reči). Prilikom ocenjivanja zadataka, posebna pažnja je posvećena strukturi i koherentnosti tekstova, kao i ispunjavanju specifičnih zahteva žanra. Na primer, novinski izveštaji su morali da poštuju konvencije i pravila pisanja ovog žanra u vidu karakteristične strukture, da sadrže direktne citate, i da odgovore na ključna novinarska pitanja. Reportaže su, pak, zahtevale odgovarajući uvod, opis problema, direktne citate, i mišljenje stručnjaka. Eseji su morali da sadrže parafraze i sažetke relevantnih tekstova, uz jasnu strukturu pasusa i koherentnost izlaganja.

² O razlici između „slabog“ i „jakog“ kritičkog mišljenja koju iznosi Ričard Pol videti u poglavlju 2.5.3.

Većina ovih zadataka predstavljala je nove forme pisanja za studente, što je, u izvesnoj meri, predstavljalo izazov. Izbor novinarskih žanrova bio je usmeren na razvoj veština pisanja tipova tekstova sa kojima se studenti ranije nisu susretali.

U kontekstu metode kritičke perspektivizacije, teme i zadaci su zajednički stimulisali angažovanje kritičkog mišljenja i kritičke radoznalosti, sa ciljem da se razvije svest o postojanju različitih perspektiva i o važnosti njihovog uvažavanja. Fokus na novinske žanrove i moć medija je posebno značajan u kontekstu podsticanja kritičkog mišljenja i medijske pismenosti, jer postoji snažna veza između ovih sposobnosti (Hashemi & Ghanizadeh 2012; Ku et al. 2019; Kecmanović, 2023). Uključivanje i promišljanje medijskih formi i sadržaja je neophodno u savremenom dobu, kojim dominiraju pitanja post-istine i medijske manipulacije. Štaviše, mediji i popularna kultura uopšte postali su jedno od najvažnijih područja političke borbe za vrednosti, ideje i delovanje. Obrazovanje je danas decentralizovano, a njegovi mnogobrojni lokusi (internet, ekrani računara i mobilnih telefona, mediji) predstavljaju sferu javnog obrazovanja u kojoj ljudi stižu, preispituju ili ne usvajaju znanja i sposobnosti neophodne za razvoj kritičkih kapaciteta (Giroux 1994; 2011).

U metodološkom smislu, angažman različitih perspektiva bio je zamišljen kao postepen proces, sa povećanjem složenosti zadataka, po uzoru na Blumovu taksonomiju obrazovnih ciljeva, koja kategoriše šest nivoa složenosti kognitivnih procesa tokom učenja: znanje, razumevanje, primena, analiza, sinteza i evaluacija (Bloom et al. 1956). Planirano je da se složenost rada sa perspektivama postepeno povećava u četiri koraka:

1. otkrivanje i tumačenje sukobljenih perspektiva;
2. kreiranje dvostruke perspektive;
3. uključivanje višestrukih perspektiva;
4. sinteza i evaluacija perspektiva.

Prvi korak se odnosi na prepoznavanje i razumevanje različitih perspektiva, drugi na primenu, treći na sintezu, a četvrti korak obuhvata i sintezu i evaluaciju perspektiva. U prvoj fazi, zadatak je bio grupna prezentacija analize sukobljenih narativa; u drugoj, pisanje dva novinska članka sa različitim perspektivama na zadati događaj; u trećoj, izrada novinske reportaže na temu odliva mozgova u Srbiji; a u četvrtoj, pisanje eseja o globalnoj dominaciji engleskog jezika, koji je zahtevao evaluaciju i sintezu različitih perspektiva.

4.3.2.1. Prvi korak: Otkrivanje i tumačenje sukobljenih perspektiva

U prvoj fazi, studenti se upoznaju sa višestrukim, koegzistirajućim narativima ili perspektivama o istom događaju. Istorijski događaj koji se uzima kao tema časa je emitovanje radio drame „Rat svetova“ 1938. godine u SAD, koja je nastala kao radijska dramatizacije istoimenog romana H. Dž. Velsa, *Rat svetova* o invaziji Marsovaca na zemlju (Wells 2003).

Ovaj događaj je zanimljiv za analizu zbog masovne panike koja je (navodno) izbila tokom emitovanja radio drame kada su slušaoci poverovali da se prava invazija Marsovaca zaista dešava. Događaj je odabran za prvi korak u metodi kritičke perspektivizacije (uočavanje i analiza višestrukih perspektiva) zato što pruža dobar primer kako i decenijama nakon emitovanja radio drame postoje dva paralelna narativa koji govore dve suprotne činjenice – da je masovna panika zaista izbila na ulicama američkih gradova, kao i da je priča o lakovernosti Amerikanaca preuveličana toliko da je postala „mit“. Opisi masovne panike u Americi koju je proizvela radio drama zbog koje su Amerikanci poverovali da se Marsovci iskrcavaju u blizini Nju Džerzija, jedan je od je od primera koji često ilustruje neverovatnu

moć medija i njihovu sugestivnost još od samih početaka elektronskih medija (Shingler & Wieringa 1998; Pooley & Socolow 2013; Schwarts 2015; Ntahonsigaye 2018).

Sa druge strane, ova priča je značajna jer je potrebno razumeti šire društveno-političke okolnosti u kojima nastaju radio drama i mit o masovnoj panici koju ona jeste ili nije proizvela. Razumevanje ovih okolnosti osvetljavaju faktore kao što su društvena atmosfera pred Drugi svetski rat, strah od nemačke invazije, i rivalski odnos novina i novog medija – radija koji u ovom periodu doživljava zlatno doba (Pooley & Socolow 2013; Schwarts 2015; Ntahonsigaye 2018).

Studentima se predstavljaju novinski tekstovi koji zastupaju suprotna viđenja ovog događaja: jedni koji tvrde da je radio drama izazvala široko rasprostranjenu paniku u Sjedinjenim Državama, i drugi koji kritički ispituju stvarni obim navodne panike. Prva faza metode kritičke perspektivizacije uključuje diskusiju koja obuhvata kritičku analizu diskursa dva teksta. Ovakav pristup ima za cilj otkrivanje jezičkih sredstava i strategija korišćenih u tekstovima kako bi se ojačale pozicije koje se u tekstovima propagiraju u odnosu na događaj o kome je reč. Otkrivanje strategija ubeđivanja, manipulacija i nedoslednosti u dva teksta sa suprotstavljenim stavovima pomaže u identifikovanju suprotstavljenih perspektiva i namera tekstova – da ubede čitaoca da se izmišljeni događaj zaista dogodio i da se održi mit o masovnoj panici, ili da se mit razobliči dokazima.

Uočavaju se jezička sredstva kao što su modalne ograde koje često neprimetno modifikuju sadržaj poruke. U tom kontekstu se ističe važnost ograda u tekstovima koje predstavljaju vrstu signala koji omogućavaju autoru da „a) izbegne direktnost, i eksplicitno obavezivanje na istinitost propozicionalnog sadržaja, i b) inicira inferencijalne procese kod slušaoca ili čitaoca, u pogledu stepena govornikove posvećenosti istinitosti propozicionalnog sadržaja“ (Trbojević-Milošević 2012: 76). Pored modalnih ograda, uočavaju se strateška upotreba brojeva zarad podizanja uverljivosti propozicije, kao i emotivno obojen jezik. Kao jedan od primera, izdvajamo rečenicu; „Perhaps as many as a million radio listeners believed that a real invasion was underway“,³ koja ilustruje kontradikciju postignutu ogradom *perhaps* koja signalizira epistemičku distancu autora prema propoziciji u kojoj koristi broj *a million*. Upotreba broja sama po sebi označava (barem) okvirnu kvantitativnu procenu, ali kada joj prethodi ograda *možda*, upotreba broja gubi smisao. Međutim, nakon pročitanoog teksta, u čitaocima ostaje uverenje da je milion ljudi zaista bilo u strahu od invazije Marsovaca. Ono što u ovakvim analizama želimo da istaknemo je važnost pažljivog čitanja i svesti o upotrebi jezika za potrebe ubeđivanja i manipulacije čitalaca.

Kritička analiza diskursa (KDA) je pristup analizi teksta koji prevazilazi čisto lingvistički opis i istražuje kako se jezik koristi za uspostavljanje, održavanje i osporavanje odnosa moći i ideologija u društvu (Fairclough 2003). Razvijajući koncept kritičke pismenosti u kontekstu nastave engleskog kao stranog jezika, Ketrin Volas (Wallace 1992) objašnjava transformativni potencijal učenja jezika kada se studenti usmeravaju da preispituju i analiziraju tekstove kritički. Ona smatra da se kritička svest o jeziku kod studenata razvija usmeravanjem pažnje na razotkrivanje ideoloških poruka tekstova uporedo sa njihovim propozicionim sadržajem (Wallace 1992: 61). Nadovezujući se na njen rad, Hašemi i Ganizadeh (Hashemi and Ghanizadeh 2012) su pokazali da upoznavanje studenata sa kritičkom analizom diskursa u učionicama jezika unapređuje veštine kritičkog mišljenja kroz transformativni potencijal ove metode „na sposobnosti učenika da tumače i prepoznaju neizrečene pretpostavke“ (str. 44).

³ <https://www.history.co.uk/this-day-in-history/30-october/orson-welles-causes-panic-with-his-%25E2%2580%2598war-of-the-worlds%25E2%2580%2599-broadcast>
<https://www.britannica.com/event/Great-Depression/Portrayals-of-hope>

4.3.2.2. Drugi korak: Kreiranje dvostruke perspektive

U ovoj fazi, studenti kreiraju dve različite perspektive o istom događaju. U tom cilju, fokusirali smo se na identifikovanje perspektiva u žanru novinskih izveštaja. Glavni zadatak je bio da se napišu dva različita novinska članka o istom događaju – jedan činjenični opis događaja i jedan senzacionalistički, po uzoru na konvencije *broadsheet* članaka⁴ i tabloida. Događaj koji je bio tema članaka bio je feministički protest u Beogradu, na kome su aktivistkinje za 8. mart prekrivale spomenike zaslužnih muškaraca keceljama. Ovo je stvarni događaj koji se odigrao u Beogradu 2019. godine, ali nije bio široko zapamćen, pa je dobro poslužio za potrebe ove vežbe jer nije bilo bojazni da će lične interpretacije događaja uticati na kreiranje novinskih članaka.

Ova tema je odabrana između ostalog jer u prvi plan stavlja pitanja političke borbe i aktivizma koja su relevantna za sve članove zajednice koji ostvaruju svoja prava i slobode unutar nje. Uobičajena pojava među studentima Filološkog fakulteta je uzdržavanje od diskusija koje imaju čak i najblaže „političke“ prizvuke, uz oprezan i pomalo nipodaštavajući stav – „Mene stvarno ne zanima politika“. Pošto je stav koji je uokvirio sadržaj ovog kursa i celopkupno istraživanje da je *sav diskurs inherentno politički* i da je „moć svuda; ne zato što sve obuhvata, već zato što dolazi odsvuda“ (Foucault 1978: 93), činilo se vrednim angažovati studente u razmišljanju o provokativnom incidentu, uz uvođenje u kritičko čitanje vesti.

Zadatak pisanja, koji se sastojao u kreiranju dva različita članka o istom događaju, bio je izazovan u praktičnom smislu i uključivao je uvežbavanje nove veštine pisanja. Do tada su studenti uglavnom razvijali veštine akademskog pisanja u kraćim esejima, pa je izloženost drugačijem žanru, čije su konvencije sasvim različite od akademskog pisanja – postavljanje najvažnijih informacija u uvodni pasus (engl. *lead*), odgovaranje na 5 pitanja (5 W's: who, what, when, where, why/how) i građenje strukture obrnute piramide (Keeble i Reeves 2015) bez razvoja argumentacije – bila nova perspektiva za studente.

Posebna pažnja je posvećena diskusiji o moći direktnih citata u novinskim tekstovima. Sa jedne strane, direktni citati su ključni za verodostojnost i ubedljivost novinske vesti (Gibson & Zillman 1993) i mogu se posmatrati kao „životna snaga novinske priče. Oni unose direktan ljudski uticaj u ono što bi inače rizikovalo da postane suv niz činjeničnih iskaza“ (Keeble i Reeves 2015: 121). Citati takođe imaju moć da nas imaginativno prenesu na mesto događaja, pojačavajući „[iluziju] fizičkog okruženja, kao i društveni odnos između anketara i citirane osobe“ (Haapanen 2017: 427). Sa druge strane, direktni citati su „moćno novinarsko sredstvo“ koje se može koristiti da utiče na percepciju stvarnosti i prosuđivanje kod čitalaca (Gibson & Zillman 1993). Novinari, birajući čije će citate uključiti u priču, donose izbor o tome čiji glasovi žele da se čuju, i čije perspektive o događaju smatraju najvažnijim. Upotreba direktnih citata u novinskim tekstovima je stoga od velikog značaja u okviru ove teme, jer se dotiče pitanja objektivnosti i selektivnosti autora, koji odlučuje čiji će se glasovi čuti u izveštaju, s jedne strane, i pitanja reprezentacije različitih perspektiva očevidaca događaja opisanog u članku, s druge strane.

Dvojni zadatak koji su studenti imali da napišu, objektivni i tabloidni članak o akciji feiminističkih aktivistkinja u Beogradu, pred studente je postavio pitanje – kako bi reprezentativni novinski izvori u Srbiji pisali na ovu temu: da li bi tabloidni tekst (budući da tipično koristi emotivno zasićen jezik i senzacionalistički pristup) bio afirmativan ili negativan. U nastojanju da reprodukuju tipičan srpski „objektivni“ i tabloidni medijski stav prema feminističkom protestu, većina studenata je

⁴ Termin *broadsheet newspapers* uzima se kao široka odrednica za primere profesionalnog novinarstva koji poštuju novinarski Kodeks.

napisala senzacionalističke tabloidne članke koji su osuđivali feminističku političku akciju koja nije u skladu sa „srpskim vrednostima“.

Tema za diskusiju u vezi sa ovim nalazima bila je prikaz žene u domaćim tabloidnim medijima i vrednosti koje propagiraju. Činjenica da je većina studenata imala usaglašen stav po pitanju tabloidne perspektive o feminističkoj akciji u Srbiji, možemo reći da je u saglasnosti sa idejom Ketrin Volas da „čitamo kao zajednica čitalaca isto koliko i kao pojedinci“ (Wallace, 1992: 63). Najveći izazov, kako su studenti naveli, bio je da se razvije tipičan tabloidni stav o feminističkom protestu, koji bi u Srbiji bio negativan i osuđujući, a sa kojim se većina studenata intimno ne bi identifikovala.

Ključna kritička dimenzija ove teme su razlike između izveštavanja o istom događaju koje mogu biti pozitivne ili osuđujuće. Važno je bilo primetiti da je „objektivno“ izveštavanje kod većine studenata bilo pozitivno, dok je tabloidno bilo negativno, kako se očekivalo. Ovo je, međutim, važan uvid koji je ova tema istakla – pitanje objektivne istine i da li je moguće napisati potpuno objektivni novinski izveštaj. Ova pitanja su u skladu sa idejama socijalnog konstrukcionizma da „objektivno izveštavanje ne postoji“ (Gergen 2023: 12) i da novine i mediji ne nude neutralan prikaz stvarnosti, već uvek interpretaciju prožetu vrednostima. Ako te vrednosti ne uočavamo, verovatno ih delimo sa autorom. To, naravno, ne znači da treba izbegavati vesti, ali znači da treba da smo toga svesni (Gergen 2003: 12).

4.3.2.3 Treći korak: Uključivanje višestrukih perspektiva

U ovoj fazi, predviđeno je da se studenti angažuju u istraživanju i uključivanju višestrukih perspektiva o određenom fenomenu, relevantnom za pitanja koja se tiču života studentske populacije u Srbiji. Kao tema za ovu fazu odabran je odliv mozgova u Srbiji, jer ovaj fenomen poslednjih decenija ima akutan uticaj na životne izbore studenata i mladih stručnjaka u našoj zemlji.

Njihov zadatak je bio da sastave reportažni članak (engl. *feature story*) o odlivu mozgova u Srbiji, prateći konvencije pisanja ovih tekstova, koje uključuju citate više ljudi i perspektiva, mišljenje stručnjaka, relevantne činjenice, itd. (Keeble & Reeves 2015). Na praktičnom nivou, zadatak je uključivao istraživanje o pitanju odliva mozgova u Srbiji i sprovođenje intervjua sa najmanje 10 kolega studenata sa Filološkog fakulteta.

Sastavljanje reportažnog teksta zahtevalo je od studenata da razviju svoj glas i sopstveni stav o tom pitanju, koji bi zatim u izradi teksta uokvirio organizaciju njihove priče. Ton i glas su važni jer predstavljaju „suptilne sile koje vrše ogroman uticaj na čitaoce“ (Rosa & Eschholz 2012: 287). Oni utiču na to kako se čitaoци odnose prema tekstu, prema autoru i prema temi teksta. Vraćajući se na ono što je pomenuto u prethodnim temama i časovima – da nijedan tekst nije potpuno neutralan odraz objektivne stvarnosti – ovde pominjemo da su upravo ton i glas ono što našim neknjiževnim tekstovima, kao i književnim, daje lični pečat. Naš ton je ono što zrači iz našeg pisanja i odražava kako se osećamo u vezi sa temom kojom se bavimo – izražava ili implicira naša osećanja (sreću, saosećanje, simpatiju, prezir, itd.) bez njihovog opisivanja, proističući iz „celokupnog iskaza, bilo da je izgovoren ili napisan“ (Booth & Gregory 1987: 289).

Pošto su glas i ton neizbežno deo pisanja i govora, pitanje koje se postavlja prilikom bavljenja neknjiževnim pisanjem koje teži objektivnosti jeste kako možemo da uskladimo taj cilj sa osećanjima koja će naši tekstovi neizbežno prenositi i emanirati (Reeves & Keeble 2005).

U ranim fazama predavljanja ovog žanra i teme, studenti su ispoljavali anksioznost zbog percipiranog obima zadatka. U poređenju sa prethodnim zadacima, ovaj je posedovao veću složenost, podrazumevajući komplikovaniji proces usklađivanja većeg broja citata i različitih perspektiva u koherentnom i faktografski tačnom narativu. Zadana tema – „Odliv mozgova iz perspektive studenata“ –

zahtevala je od studenata da, radi pisanja verodostojne novinske reportaže, sprovedu intervjue sa najmanje deset kolega. Pored toga, bilo je potrebno pronaći i uklopiti u narativ relevantno mišljenje stručnjaka, koje bi pružilo širi kontekst posmatranom fenomenu, razviti koherentnu priču, i ostati unutar zadatog ograničenja broja reči.

U ovom slučaju, nije bilo komentara u smislu da ih politika ne zanima, i to je zanimljivo, jer ova tema spada u domen politike u užem smislu. Pitanje odliva mozgova i pitanja gde će nastaviti svoje karijere i dalje obrazovanje i da li vide svoju budućnost u Srbiji akutno utiču na studente, pa je razumljiv (i dobrodošao) nedostatak apolitičnosti u ovom slučaju.

4.3.2.4. Četvrti korak: Sinteza višestrukih perspektiva

U ovoj fazi, studenti se suočavaju sa do sada najsloženijim zadatkom, koji podrazumeva istraživanje, evaluaciju i povezivanje višestrukih perspektiva o datom fenomenu, a koji se odnosi na pitanje relevantno za studente anglistike. Tema ove faze je engleski kao globalni jezik, pretnje i prednosti ovog fenomena, kao i njegov uticaj na živote neizvornih govornika. Prateći zadatak se bavi različitim perspektivama o složenom pitanju globalne hegemonije engleskog jezika.

U toku nastave, analizirali smo i diskutovali o tri teksta čiji su autori neizvorni govornici engleskog jezika, a koji su, uprkos tome, postali ugledni profesionalni pisci na engleskom. Ova tri teksta dele zajednički stav o hegemonijskoj moći engleskog jezika, sagledanoj iz perspektive neizvornih govornika, ali istovremeno prikazuju i specifična, raznolika iskustva troje pisaca, uslovljena njihovim posebnim kontekstima i okruženjima – u Sjedinjenim Američkim Državama i u Africi. Izbor ovakvih tekstova imao je za cilj da obuhvati širok spektar proživljenih iskustava, smeštenih unutar kompleksne sprege pritisaka vezanih za zahtev da se engleski govori po standardima izvornih govornika, i privilegija koje proizilaze iz ove sposobnosti širom sveta. Narativne linije tekstova proizilaze iz manjinskih subjektivnih pozicija autora, koje se potom projektuju u tri različita smera, reflektujući višestruke efekte moći engleskog jezika:

1. Intimni prostor: fokus je na stidu zbog nemogućnosti savršenog vladanja engleskim jezikom, po uzoru na izvorne govornike, i na posledicama koje to može imati na lični i profesionalni život.
2. Globalna perspektiva: naglašava se važnost očuvanja bogatstva svetskih jezika i predlažu se strategije strukturnog otpora hegemoniji engleskog jezika, ukazujući na potencijalne negativne posledice jezičke dominacije.
3. Regionalna afrička perspektiva: objašnjavaju se višestruke uloge engleskog jezika, koji, s jedne strane, razgraničava društvene klase, ali, s druge strane, ima ulogu u ujedinjenju međusobno sukobljenih govornika različitih jezika, stvarajući osećaj zajedništva na širem planu.

Tokom nastave, zajednički smo nastojali da razumemo glavne ideje članka i da se fokusiramo na sledeća pitanja:

- Koja je ključna razlika između tekstova u pogledu načina na koji tretiraju globalno širenje engleskog jezika (da li ga vide kao pozitivan ili kao preteći fenomen)?
- Kako sva tri teksta razumeju ulogu engleskog jezika kao faktora ujedinjenja ili faktora podele među ljudima različitih klasa, rasa, etniciteta?
- Koje su sličnosti u stavovima autora u vezi sa (engleskim) jezikom?
- Kako tri teksta definišu i tumače koncept „jezika intimnosti“?

Zadatak studenata je bio da napišu esej o moći jezika u kome studenti stupaju u dijalog sa ponuđenim perspektivama praveći sintezu sopstvenih argumenata sa argumentima iz tekstova u cilju kreiranja koherentnog narativa. Ovaj zadatak se pokazao kao najizazovniji, ali i kao pozitivna kriva učenja za studente na dva nivoa. Studenti su pisali najduži i najobimniji esej na engleskom u nastavi do tada, sa kompleksnim zadatkom usaglašavanja različitih perspektiva sa sopstvenom unutar akademskog pisanja.

Sa druge strane, tema globalne dominacije engleskog jezika je od izuzetnog značaja za studente anglistike, budući da su oni budući profesionalci koji će direktno biti uključeni u prenos, podučavanje, i promovisanje ovog jezika. Stoga je neophodno da kritički promišljaju poziciju engleskog jezika u svetu, kao i sopstvenu ulogu u održavanju ili preispitivanju te pozicije. Ova tema uvodi pojam engleskog jezika kao oblika društvenog i kulturnog kapitala, u burdijeovskom smislu (Bourdieu, 1986, 1991)⁵, bez kojeg je u savremenom svetu gotovo nemoguće uspešno komunicirati u profesionalnom okruženju, pronaći zaposlenje, i ostvariti druge životne ciljeve. Upravo zbog te sveprisutnosti i moći, neophodno je kritički promišljati pojave kao što su: ideologija privilegovanja izvornih govornika engleskog jezika (Holliday 2015; Lowe & Pinner, 2016; Tavares, 2022), stereotipi i predrasude vezane za neizvorni govor engleskog jezika, skriveni i otvoreni prestiž koji se vezuje za upotrebu engleskog jezika po uzoru na izvorne govornike (Kitazawa 2013), anksioznost od stranog jezika (Horwitz et al. 1986), kao i druge posledice globalne dominacije engleskog.⁶

4.3.3 Refleksivne beleške: implementacija u nastavi

Iako se refleksivno mišljenje može podsticati različitim metodama, pisane forme refleksije zauzimaju posebno mesto u literaturi. Značajan broj autora (npr. Boud et al. 1985; Walker 1985; Orem 1997; Stein 2000; Moon 2006) usmerava svoju pažnju upravo na ovaj vid refleksije, a gotovo sve postojeće kategorizacije nivoa refleksivnog mišljenja zasnovane su na analizi pisanog materijala proizvedenog od strane studenata ili polaznika kurseva iz oblasti refleksivnih praksi. Ističe se da pisane refleksije imaju posebnu vrednost jer omogućavaju „sekundarno učenje kroz čin reprezentacije iskustva“ (Moon 2006). Proces artikulacije iskustava u pisanoj formi podrazumeva ne samo njihovo registrovanje, već i njihovu aktivnu obradu, što vodi ka dubljem razumevanju i boljem usvajanju gradiva (Bean & Melzer 2021).

Jedna od najšire primenjivanih oblika refleksivnog pisanja pre svega u zemljama engleskog govornog područja su refleksivni dnevници koji se često primenjuju u univerzitetom obrazovanju (Jarvis 2001, Kember et al. 2000; Larivee 2008; Dymont & O'Connell 2011). Refleksivni dnevници u obrazovnom kontekstu nazivaju se i dnevnicima učenja, a vođenje ovakvih dnevnika u nastavi se posmatra kao vrednovan metod i učenja i podučavanja koja pomaže studentima da kritički procene svoja iskustva i da se razvijaju lično i profesionalno (Jarvis 2001; Dymont & O'Connell 2011). Postoje brojne prednosti ove metode učenja u obrazovanju odraslih, ali kao i sve metode, nije bez mana. Istraživači su ukazivali na neophodnost precizno strukturirane instrukcije, kao i na problem sa izlaganjem intimnih razmišljanja koji studenti mogu osećati (Fook & Askeland 2007; Wood et al. 2015).

Na kursu Pismene i usmene vežbe engleskog jezika G4, refleksivne beleške su činile integralni deo nastavnog procesa. Pored nastavnih tema i zadataka, one predstavljaju i centralni element metode kritičke perspektivizacije. Nakon svakog časa, studentima je zadavano da napišu kratak osvrt na svoja

⁵ Ovi koncepti su detaljnije razmotreni u odeljku 2.6.2.2. kao i 2.6.2.3.

⁶ Isto.

iskustva, razmišljanja i izazove. Ove beleške su zatim korišćene kao osnova za diskusiju na narednom času, pružajući studentima priliku da razmene ideje, dobiju povratne informacije od profesora i kolega, i dalje razvijaju svoje veštine refleksivnog mišljenja.

4.3.3.1 Instrukcije za pisanje refleksivnih beleški

Na početku semestra, studentima su date smernice za pisanje refleksivnih beleški. U instrukcijama, dostupnim na platformi Moodle, naglašeno je da refleksije treba da se fokusiraju na njihov lični odgovor na teme, tekstove i zadatke obrađivane na času, uključujući kako intelektualne, tako i emocionalne reakcije. Studenti su posebno ohrabreni da:

- analiziraju sopstvene reakcije i identifikuju šta mogu da nauče iz njih;
- istražuju aspekte nastave koji su im bili interesantni, inspirativni, nepoznati, ili eventualno dosadni i nepotrebni, kao i one koji su ih naveli na dublje razmišljanje;
- formulišu pitanja za dalje istraživanje i diskusiju na času.

Planirano je da se sve refleksivne beleške predaju se na kraju semestra, te je studentima preporučeno da ih redovno unose u elektronski dokument (Microsoft Word).

4.3.3.2. Slobodna dužina i forma

Dužina i forma beleški nije bila unapred propisana. Studentima je rečeno da su refleksivne beleške obavezan segment kursa i da su uslov za polaganje ispita u ispitnim rokovima. Rečeno im je da se refleksivne beleške neće ocenjivati i da ni na koji način neće uticati na finalnu ocenu, tj. broj bodova iz ovog predmeta. Ova odluka je svesno doneta, imajući u vidu da je refleksivno pisanje u ovoj formi predstavljalo novu formu pisanja za studente.

Studenti anglistike često ispoljavaju anksioznost kada se susreću sa novim žanrovima, posebno u kontekstu akademskog pisanja. Ova nelagoda nije tipična samo za srpske studente engleskog jezika. Naime, akademsko pisanje na engleskom jeziku podrazumeva pridržavanje karaktersitičnih standarda koja pridaju veliku važnost strukturi, broju reči i preciznosti. Pristup koji naglašava formalne aspekte kao što je, na primer, precizna struktura pasusa, u nastavi produktivnih veština engleskog jezika kao stranog jezika na svim nivoima, dodatno je ojačan popularizacijom međunarodnih testova kao što su IELTS, TOEFL i Cambridge ispiti i formama koje se na ovim testovima očekuju. Ova pojava prepoznata kao povratni „washback“ efekat koji je definisan kao povratni uticaj testiranja na sadržaj nastave, naročito je razmatran u kontekstu nastave i testiranja drugog jezika (Alderson and Wall 1993; Green 2006).

U kontekstu globalne dominacije engleskog jezika, neraskidivo povezane sa ekonomskom i političkom moći, lako je uočiti vezu između povratnog, „washback“ efekta standardizovanih testova i širih procesa postmoderne globalizacije (Canagarajah 2002, 2006). Dominacija standardizovane procene kompetencija, koja često favorizuje određene forme jezičke produkcije, može se posmatrati kao deo šireg trenda standardizacije i homogenizacije u obrazovanju, koji nekritički podstiče globalnu dominaciju engleskog jezika.

Istraživači iz oblasti kontrastivne ili interkulturalne retorike su pisali o tome da se konvencije pisanja sličnih žanrova razlikuju u odnosu na jezičke i kulturne kontekste. Takođe su primetili da je fokus na normativnoj strukturi pasusa sa jasnom uvodnom rečenicom (engl. *topic sentence*) (Duncan 2007) kao i naglasak na deduktivnoj i linearnoj strukturi argumentacije karakteristika anglofone tradicije akademskog pisanja koja često predstavlja izazov za studente iz drugih jezičko-kulturnih konteksta (Kubota 1998; Hirose 2003; McCambridge 2021).

Iskustvo srpskih studenata sa akademskim pisanjem pre upisa na univerzitet često je skromno. U domaćoj obrazovnoj praksi, nije uobičajeno da se u srednjoj školi, gde učenici uglavnom duže eseje pišu duže na srpskom, na časovima maternjeg jezika, obrađuju strukturalni zahtevi karakteristični za akademsko pisanje na engleskom.

Zbog svega ovoga, odluka da se u instrukcijama za pisanje refleksivnih beleški ne propisuje forma i dužina ovog zadatka imala je za cilj da studente oslobodi straha od greške dok zapisuju autentična razmišljanja o iskustvima na času. Propisana dužina i forma refleksivnih beleški, kao i trud zbog ocene kojom su studenti inače najosetljivije motivisani (Biggs 2003) predstavljali bi prepreku u slobodnoj i neometanoj refleksiji koju želimo da postignemo. Činjenica da su refleksivne beleške posle svakog časa bile obavezane domaći zadatak tokom celog semestra koji je uslovljavao polaganje ispita, zamišljena je da osigura da će ih studenti pisati redovno.

4.3.3.3. Pedagoški ciljevi uključivanja refleksivnih beleški

Uključivanje refleksivnih beleški u razvoj kritičkog mišljenja na kursu Pismene i usmene vežbe ima višestruke ciljeve, a svi su usmereni ka podsticanju refleksivnog mišljenja i kritičke refleksije, i ka unapređenju kvaliteta mišljenja i pisanja kod studenata. Ovi ciljevi su zasnovani na teorijskim postavkama sociokulturne teorije učenja i kritičke pedagogije Paula Freirea, kao i na idejama Vygotskog i Brunera o aktivnoj ulozi učenika u procesu učenja (Vygotsky 1978; Bruner 1990).

4.3.3.3.1. Podsticanje metakognicije

Refleksivne beleške imaju za cilj da podstaknu metakogniciju kod studenata. Metakognicija se odnosi na svest o sopstvenom mišljenju, pamćenju i razumevanju, odnosno na sposobnost da se „misli o sopstvenom mišljenju“ (Hartle et al. 2012: 33). Metakognicija je usko povezana sa refleksivnim i kritičkim mišljenjem (Resnick 1987, King and Kitchener 2004, Lipman 2003, Moon 2004; Davies 2015, Pešić 2008). Džon Flavel, jedan od vodećih istraživača u oblasti metakognicije, definiše je kao znanje i spoznanja sopstvenih procesa mišljenja i učenja, i ističe da ona obuhvata četiri međusobno povezane komponente:

- Metakognitivno znanje: uverenja o kognitivnim zadacima, ciljevima, strategijama i iskustvima. Na primer, student može imati uverenje da mu je lakše da uči kroz vizuelne prikaze nego kroz tekst;
- Metakognitivna iskustva: svesna kognitivna ili afektivna iskustva koja prate intelektualne aktivnosti, npr. osećaj zbunjenosti ili jasnoće prilikom čitanja teksta;
- Ciljevi definisani ciljevi kognitivnog zadatka, na primer, razumevanje određenog koncepta ili rešavanje problema;
- Radnje (ili strategije): Ponašanja koja se koriste za postizanje ciljeva, kao što su pravljenje beleški, postavljanje pitanja ili traženje dodatnih informacija (Flavell 1979).

Važno je istaći da se ove četiri komponente nalaze u dinamičkoj interakciji i utiču jedna na drugu kako bi se pratile i regulisale kognitivne aktivnosti. Razumevanje ovih komponenti i njihove interakcije ključno je za razvoj metakognitivnih veština i unapređenje učenja.

4.3.3.3.2. Aktivna uloga studenata u univerzitetском obrazovanju

Refleksivne beleške mogu poslužiti kao alat za praćenje sopstvenog napretka u učenju. Studenti mogu da prate kako se njihovo razumevanje gradiva menja tokom vremena i identifikuju oblasti u kojima je potrebno dodatno raditi. Takođe, kroz refleksivne beleške, studenti mogu identifikovati strategije učenja

koje im najviše odgovaraju. Mogu eksperimentisati sa različitim tehnikama učenja i beležiti koje su se pokazale najefikasnijim.

Refleksivne beleške podstiču studente da tokom i nakon časa razmišljaju o svom iskustvu u učionici i pažljivije prate svoje reakcije na ono što se radi na času – šta im je zanimljivo, novo, dosadno, korisno, itd. Na taj način se pažnja usmerava na razvijanje dubljeg i interaktivnijeg odnosa prema gradivu, sadržajima i znanjima koja im se predstavljaju. Ovaj cilj je, takođe u skladu sa sociokulturnom teorijom učenja Vigotskog i Brunera, koji ističu neophodnost aktivnog učešća i interakcije u procesu učenja, jer se znanje i značenje konstruišu u interakciji sa okolinom, kao rezultat zajedničkog delovanja (Vygotsky 1978; Bruner 1990). Kroz refleksivne beleške, studenti se podsećaju da u procesu obrazovanja, posebno na univerzitetskom nivou, snose odgovornost za sopstveno učenje, ali i za ono što se dešava u učionici; da nisu pasivni primaoci informacija, već aktivni učesnici u zajedničkom procesu stvaranja znanja, te da njihove reakcije, pitanja i uvidi doprinose kvalitetu tog procesa.

Refleksivne beleške dodatno naglašavaju važnost aktivne uloge studenata u procesu učenja. One podstiču studente da ne budu pasivni primaoci informacija, već da aktivno učestvuju u nastavi, kritički promišljaju, postavljaju pitanja i samostalno istražuju gradivo. Ovakav pristup učenju omogućava studentima da razviju dublje razumevanje obrađivanih sadržaja i da uspostave vezu između novih znanja i sopstvenih prethodnih iskustava. Suština je u tome da studenti treba da razumeju da poseduju moć i agensnost u okviru svoje uloge na univerzitetu. Umesto da budu pasivni primaoci informacija neophodnih za polaganje ispita, studenti treba da postanu ključni akteri nastavnog procesa, odnosno, potrebno je da uvide da to već jesu. To podrazumeva njihovo preispitivanje praktične primene i relevantnosti gradiva, kao i njihov kritički odnos prema znanju, autoritetu nastavnika i samom procesu učenja.

Refleksivne beleške takođe služe da kroz praksu pokažu da znanje nije apsolutna istina, već dinamičan proces koji se stalno razvija i menja. Studenti su aktivni učesnici u tom procesu i treba da grade dvostruki odnos prema gradivu – i radoznao i kritički.

Studenti treba da postanu svesni sopstvenih perspektiva i kako one utiču na njihovo učenje, akademsko postignuće i poimanje sveta. To, prema Mezirovu (Mezirow 1991, 1997) podrazumeva preispitivanje mentalnih obrazaca i uverenja koja oblikuju njihovo viđenje stvarnosti. Cilj refleksivnih beleški u tom smislu je da kroz podsticanje refleksije i kritičke refleksije, studente navode da misle o sopstvenim perspektivama, kao i postojanju i legitimitetu tuđih, kao i da su njihove perspektive samo jedno moguće viđenje stvarnosti.

4.3.3.3. Refleksivno mišljenje kao deo svakodnevnog života

Kao što je već pomenuto, refleksivne beleške su bile obavezan i redovan domaći zadatak nakon svakog časa. Iako je ovakav zahtev ponekad bio naporan, i uprkos tome što je to bio aspekt refleksivnih beleški koji se studentima najmanje dopadao, dosledno ispunjavanje ove obaveze imalo je svoj jasan pedagoški cilj. Značaj ponavljanja određenih nastavnih praksi, naročito kada je u pitanju kritičko mišljenje (Mullix 2012), ogleda se u tome što težimo da ovaj vid mišljenja postane sastavni deo svakodnevice i uobičajeni način mišljenja koji studenti primenjuju i na širi raspon svojih aktivnosti. Cilj je bio da studenti, kroz učestalu vežbu i ponavljanje, steknu naviku da aktivno promišljaju nastavu i na drugim predmetima, iz sopstvene perspektive. Na ovaj način, studenti postaju svesniji sopstvenog znanja, bolje razumeju gradivo i uspostavljaju lični odnos sa njim, tako što bivaju podstaknuti na zapitanost o njegovoj relevantnosti, primenljivosti i upotrebi. Osim toga, namera je bila da studenti budu ohrabreni da kritički promišljaju svoju stvarnost, da pojave u društvenom životu ne uzimaju zdravo za gotovo, i da se uvek pitaju *zašto?* i koje su alternative postojećem stanju stvari.

4.3.3.3.4. Upotreba refleksivnih beleški u nastavi

Svaki čas drugog semestra na kursu Pismene i usmene vežbe započinjao je čitanjem nekoliko refleksivnih beleški, koje su se odnosile na prethodni čas, a čitali su ih studenti koji bi se dobrovoljno javili da pročitaju svoje beleške. Pročitane refleksivne beleške bi zatim bile zajednički komentarisane, a dobrovoljci bi dobijali povratnu reakciju od nastavnika, koja se ticala celovitosti refleksija i eventualne potrebe za dopunom dodatnim uvidima. Na taj način, kroz sukcesivnu povratnu reakciju i formativnu evaluaciju (prema Moon 2006; Bolton 2010), postignut je širi korektivni efekat: autori pročitanih refleksija dobijali su smernice za dalje pisanje, dok je ostatak grupe kroz učešće u diskusiji imao priliku da uči iz tuđeg iskustva.

Formativna evaluacija refleksivnih beleški je, dakle, bila važna i za studente i za nastavnika, kako u procesu nastave, tako i za potrebe ovog istraživanja. Sukcesivna evaluacija i povratna informacija koju su studenti dobijali, s jedne strane, podsticala ih je da redovno ispituju svoja iskustva, misli, osećanja i proces učenja, i da ih dele sa ostatkom grupe. Nastavnici, sa druge strane, ovo je pružalo dragocene uvide u to kako studenti doživljavaju kurs, ali i sam proces pisanja refleksivnih beleški.

Osim toga, čitanje refleksija o prethodnom času i najvažnijim uvidima i utiscima, omogućili su svima u grupi, zajedno sa nastavnicom, „rašomonski“ prikaz prethodnog časa – iz više različitih perspektiva. Slušanje refleksivnih beleški takođe pokazuje kako jedan isti događaj u kome smo svi učestvovali može imati različite interpretacije i fokuse – u skladu sa različitim perspektivama, prethodnim znanjima studenata, subjektivnim osećajem i afektivnim faktorima. Važnost upoznavanja sa sadržajem refleksivnih beleški na času je zato višestruka, a pre svega u čvrstoj vezi sa metodom kritičke perspektivizacije koja najveći značaj u razvoju kritičkog mišljenja daje različitim perspektivama.

Tokom čitanja studentskih refleksija, imali smo uvid u procese mišljenja studenata, kao i u sam proces pisanja i shvatanja suštine zadatka refleksivnih beleški. Imali smo priliku da pratimo proces pisanja i da intervenišemo u pravcu podsticanja studenata na dublju refleksiju. To je bio još jedan razlog zbog kojeg su refleksivne beleške čitane i diskutivane na svakom času. Budući da je ovaj zadatak bio obavezan, hteli smo da izbegnemo strateško obavljanje zadatka (Moon 2006) bez udubljenja i promišljanja njegove svrhe. Hteli smo da studenti razumeju značaj dubljeg razmišljanja o sopstvenom iskustvu u nastavi, kao i značaj razvijanja kritičke refleksije.

4.3.3.3.5. Značaj postavljanja pitanja *zašto*

Važan postupak pri pružanju povratnih reakcija je zato bilo podsticanje na dublju i dužu refleksiju ukoliko je bilo potrebno na osnovu pročitanih primera. U tom smislu, studenti su podsećani da kada pišu refleksivne beleške ne zaborave da odgovore na pitanje *zašto?*. Instrukcije za refleksivne beleške su upućivale studente da u njih unose utiske sa prethodnog časa, razmišljanja o zadacima i idejama o kojima smo diskutovali, šta im je bilo novo, zanimljivo, dosadno, nepotrebno; drugim rečima, bilo je potrebno da primećuju, kvalifikuju i zapišu svoj odnos prema onome što se dešava na času.

Prema uverenju autorke ovog istraživanja, ono što beleške čini dubljim i osvetljava put ka kritičkom promišljanju je nastojanje da nakon što smo kvalifikovali svoj odnos prema konkretnom iskustvu, i odredili da je nešto bilo interesantno, novo, dosadno ili nepotrebno, zapitamo se *zašto?* i nastavimo da postavljamo to pitanje i problematizujemo odgovore do kojih smo došli. Naše je uverenje da je ulančavanje pitanja *zašto?* i odgovora na njega, odnosno, neprekidno otkrivanje kauzalnih odnosa između pojava oko nas i naših reakcija na njih, ključni metod postizanja duboke i kritičke refleksije kod odraslih. Ideju o značaju pitanja *zašto?* zastupaju mnogi autori koji su se bavili razvojem radoznalosti i saznanja kod dece, kao i kritičkim i refleksivnim mišljenjem odraslih (Dewey 1933; Ennis 1991;

Callanan & Oaks 1992; Brookfield & Preskill 1999; Bolton 2010; Campoy 2010; Wood et al. 2015). Objašnjavajući kako se kod deteta razvijaju „klice intelektualne radoznalosti“ Djuj kaže:

„Njegovo 'ZAŠTO' nije zahtev za naučnim objašnjenjem; motiv iza njega jednostavno je želja za većom bliskošću sa misterijama sveta u kome se nalazi. Ova potraga nije za zakonom ili principom, već samo za drugom, većom činjenicom! (...) U osećaju, ma koliko slabom, da činjenice koje direktno susreću čula nisu cela istina, da iza njih stoji više i da iz njih može proizaći više, leži klica *intelektualne radoznalosti*.“ (Dewey 1933: 38)

Enis takođe govori o tome da je pitanje *zašto?* ključno pitanje kritičkog mišljenja (Ennis 1991: 15), a sa idejom da su pitanja „koja podstiču studente da istražuju uzročno-posledične veze fundamentalna za razvoj kritičkog mišljenja“, slažu se Brookfield i Preskil (Brookfield & Preskill 1999: 90).

Autori koji su se bavili razvojem refleksivnog mišljenja kod studenata i nastavnika takođe ističu važnost ovog pitanja u nastojanjima da se produbi proces refleksivnog mišljenja (Campoy 2010; Wood et al. 2015). Vud i saradnici su tokom prikupljanja i analize studentskih refleksija zaključili da se efikasnijim pokazalo pomeranje fokusa sa inicijalnog pitanja *šta?* ka *zašto?*. Pitanje *šta?* usmerava odgovor ka opisivanju aktivnosti, dok *zašto?* upućuje na dublje istraživanje uzroka i modaliteta aktivnosti i našeg učešća u njima (Wood et al. 2015: 84).

Imajući u vidu ključnu ulogu koje ovo pitanje ima u produbljanju kritičkog i refleksivnog mišljenja, na kursu PiUV studenti su bili podsticani da uključe ovaj vid razmišljanja. Prilikom čitanja refleksivnih beleški sa prethodnog časa, ukoliko bismo primetili da bi refleksija mogla da bude dublja ili duža, studenti su ohrabrivani da naredne refleksije „obogate“ nešto dužim ili dubljim promišljanjem. Sugerisano im je da se ne zaustave samo na konstataciji da je na času inspirativna ili nezanimljiva bila izvesna tema ili aktivnost, već da nastave taj tok misli i zapitaju se zašto su je tako kvalifikovali. U diskusiji bismo zaključivali da takvo pitanje poziva na promišljanje sopstvene pozicije iz koje zaključujemo da je nešto inspirativno, korisno ili beskorisno. Na taj način smo podstaknuti da razmišljamo o sopstvenom znanju: nešto nam je bilo korisno jer prethodno to nismo znali; neka tema nam je bila inspirativna jer nismo na taj način posmatrali određeni fenomen, ili, naprotiv, bila nam je beskorisna jer to već dobro poznajemo.

Ovakva intervencija u vidu formativne evaluacije i povratne reakcije, smatrana je vidom metode podupiranja učenja (*scaffolding*) koji je u skladu sa koceptom sociokulturne teorije učenja Brunera i Vigotskog, gde se sticanje novog znanja ili veštine odvija u dijaloškoj interakciji sa kompetentijim drugima (Bruner 1990).

4.3.3.3.6. Značaj atmosfere poverenja na času

Kada se govori o podsticanju kritičkog mišljenja u nastavi, jedan od ključnih uslova je omogućavanje atmosfere poverenja između svih aktera procesa učenja i iskustva u učionici. Da bi se učenici osećali slobodno da iskažu svoje mišljenje, neophodno je stvoriti okruženje u kome će se osećati sigurno i prihvaćeno. Umesto da strahuju od osude ili neslaganja, učenici treba da znaju da će njihove ideje biti saslušane i uvažene, čak i kada se razlikuju od očekivanih ili „tačnih“ odgovora. Ovo je posebno važno u kontekstu kritičkog mišljenja, koje podrazumeva preispitivanje, dovođenje u pitanje i istraživanje različitih perspektiva. Neophodno je omogućiti okruženje koje počiva na međusobnom uvažavanju i prihvatanju u kojem se studenti osećaju slobodno da istražuju ideje, postavljaju pitanja i izražavaju svoje mišljenje.

O važnosti slobodne i relaksirane atmosfere za podsticanje kritičkog mišljenja pisali su mnogi autori (McPeck 1981, Fook & Askeland 2007; Bolton 2010; hooks 2010; Passmore 2010). Mekpek naglašava ulogu nastavnika u stvaranju podsticajne atmosfere: „Stav nastavnika i atmosfera u učionici ključni su za podsticanje lične motivacije kod studenata da angažuju dispozicije za kritičko mišljenje“ (McPeck 1981: 18-19).

Autorka Bel Huks ističe važnost poverenja za otvorenu komunikaciju i razmenu ideja:

„Poverenje mora da se razvija u učionici kako bi se omogućila otvorena dijalektička razmena i pozitivna neslaganja. Na samom početku nastave važno je objasniti studentima značaj poverenja i načine na koje ga povezujemo s odgovornošću. Poverenje podrazumeva veru u vlastite sposobnosti, kao i u sposobnosti drugih da se brinu i budu pažljivi prema osećanima drugih“ (bel hooks 2010: 87).

Poverenje i ranjivost

Pitanje poverenja naročito je važno u kontekstu u kome se u nastavi koriste reflektivne beleške, i u nastavi u kojoj je od naročitog metodološkog značaja čitanje refleksija na času. Reflektivne beleške predstavljaju domen privatnosti; u njima se preispituju ne samo naša razmišljanja, nego i osećanja. Zbog toga, deljenje svojih misli, uvida i osećanja nije lišeno izvesnog rizika da se studenti osećaju izloženo i nesigurno i da postanu nevoljni da dele svoja razmišljanja sa drugima.

U ovakvom kontekstu, uloga nastavnika je da stvori sigurno i ohrabrujuće okruženje u kome će se studenti osećati prijatno da dele svoja razmišljanja i osećanja. Važno je podsticati atmosferu saradnje, a ne takmičenja, koja dominira u tradicionalnoj učionici i akademskoj kulturi.

Kompetitivnost kao prepreka

Fook i Askeland ukazuju na negativan uticaj kompetitivnosti na razvoj kritičkog mišljenja: „U kompetitivnoj obrazovnoj kulturi studenti se podstiču da pokažu samo svoje najbolje sposobnosti na osnovu kojih se procenjuju, pa zato otkrivanje nekompetentnosti i neznanja ili slabosti nosi rizik od sramote i neadekvatnosti“ (Fook & Askeland 2007: 8).

Oni naglašavaju da kritička refleksija zahteva drugačiju klimu: „Kritička refleksija, međutim, oslanja se na otvorenost da se svesno ili nesvesno otkrije drugima ono što se ne razume kako bi se iz toga učilo. Da bi napredovala, kritička refleksija stoga zahteva sasvim drugačiju klimu od opšteprihvaćene obrazovne kulture“ (Fook & Askeland 2007: 8).

Atmosfera poverenja i saradnje je neophodna u nastavi kako bi reflektivno mišljenje moglo nesputano da se razvija i kako bi reflektivne beleške postigle svoj optimalni učinak. One pružaju priliku za razmenu ličnih stavova, promišljanja ličnog iskustva, vlastitog znanja i nedostataka, što, kako smo rekli pripada sferi privatnosti, zbog čega nosi rizik od osećaja nelagode i izloženosti.

4.3.3.3.7. Anksioznost u komunikaciji na stranom jeziku

Pored ovih obzira, ne treba gubiti iz vida da se ovakva potencijalno osetljiva razmena dešava na stranom jeziku koji studentima nije maternji, što predstavlja dodatno opterećenje. Ne treba prevideti važan aspekt komunikacije u učionici stranog jezika, naročito kod odraslih govornika, a to je anksioznost od komuniciranja na stranom jeziku. Ova anksioznost se definiše kao „poseban kompleks samopercepcija, uverenja, osećanja i ponašanja povezanih sa učenjem jezika u učionici, a koji proizilazi iz jedinstvenosti ovog procesa“ (Horwitz et al. 1986: 128).

Horvic i saradnici su definisali tri glavna vida anksioznosti od komunikacije na stranom jeziku: anksioznost zbog komunikacije sa ljudima, strah od negativne evaluacije i strah od testa, što su sve anksioznosti u vezi sa performansom unutar akademskog i društvenog konteksta. Osim produktivnih jezičkih veština koje su posebno podložne uticaju anksioznosti, kao što su govorenje i pisanje (Djigunović 2006), veštine slušanja i razumevanja sadržaja na stranom jeziku su takođe ometane ovim osećanjem straha. Neke od naročito osetljivih strategija koje autori izdvajaju su razumevanje, generisanje ideja i pronalaženje pravih reči (Tóth 2006).

Učenici jezika često osećaju jaz između svog „pravog“ identiteta, bogatog nijansama i emocijama, i onoga što uspevaju da izraze ograničenim sredstvima stranog jezika. Ovaj raskorak između autentičnog, „pravog ja“ i „ograničenog ja“ koji uvode Horvic i saradnici (Horwitz et al. 1986: 128) može biti izvor frustracije i anksioznosti, specifične za učenje jezika. Za razliku od drugih akademskih disciplina, učenje jezika duboko je povezano sa identitetom i samoizražavanjem, a potreba da se predstavi i izrazi „pravo ja“ čini učenje jezika toliko ličnim i potencijalno anksioznim iskustvom (Horwitz et al. 2006).

Uzimajući u obzir ove nalaze o anksioznosti koju proces upotrebe stranog jezika, a naročito u učionici, često uključuje, zadatak pisanja refleksivnih beleški potencijalno je mogao biti viđen kao dodatno opterećenje ili namet na taj raskorak između „autentičnog“ i „ograničenog ja“ – čak i kod studenata anglistike koji su napredni govornici engleskog jezika. Ono što i za njih ovu situaciju može činiti izazovnom jeste upravo zadatak da svoja lična razmišljanja formulišu na engleskom jeziku, a zatim i da ih čitaju pred grupom na času. Zbog toga je tokom kursa više puta ponovljena neformalna instrukcija za pisanje refleksivnih beleški: naglašavano je da jezička ispravnost njihovog sadržaja nije primarni cilj niti predmet evaluacije, već da studenti treba da se fokusiraju na razradu svojih misli i refleksija. Cilj ovakve instrukcije bio je da se studenti oslobode potencijalne anksioznosti prilikom čitanja, čak i ako ono što su napisali nije bilo 'savršeno' leksički ili gramatički strukturirano.

4.3.4. Fokus grupe kao element kritičke perspektivizacije

Kao što je prethodno objašnjeno, fokus grupe i refleksivne beleške zauzimaju centralno mesto u metodi kritičke perspektivizacije, imajući u vidu njihovu didaktičku i dijagnostičku ulogu. Njihova primarna svrha je da podrže razvoj kritičkog promišljanja kod studenata, posebno u pogledu razumevanja višestrukih perspektiva, samorefleksije, i sposobnosti analize i evaluacije informacija. Istovremeno, ovi elementi služe i kao instrumenti za praćenje tog razvoja, omogućavajući uvid u kvalitativne aspekte studentskog mišljenja, njihove promene tokom vremena, i stepen usvajanja principa kritičke perspektivizacije.

Fokus grupe predstavljaju značajan instrument u ovom istraživanju, jer omogućavaju formu diskusije koja je oslobođena evaluativnih pritisaka uobičajenih za nastavni proces. U fokus grupama, kvalitet individualnih doprinosa studenata-ispitanika nije predmet ocenjivanja; primarni fokus je na slobodnom izražavanju stavova i mišljenja, a ne na demonstraciji znanja. Ono što fokus grupe izdvaja kao posebno vredan metod istraživanja jeste sinergija koja nastaje u grupnoj interakciji. Kroz razmenu mišljenja, sučeljavanje stavova i zajedničko rešavanje problema, učesnici zajedno konstruišu značenja i znanje, prevazilazeći granice individualnog razmišljanja (Farnsworth & Boon 2010). U fokus grupama, dakle, nastaju emergentna znanja – ona koja su proizvod interakcije i koja ne bi mogla nastati izolovanim radom. Upravo zbog ove mogućnosti generisanja novih, zajedničkih uvida, fokus grupe mogu da artikulišu zajedničku perspektivu koja nije prosti zbir individualnih doprinosa, već teži razmeni i modifikovanju stavova u pravcu konsenzusa (Smithson 2000). Osim toga, one omogućavaju razgovor na

teme o kojima bi odabrane grupe ispitanika u „mogli da razgovaraju jedni sa drugima u svakodnevnom životu – ali to ne čine“ (Machaghten & Myers 2007: 65).

Fokus grupe sa studentima predstavljaju značajan metodološki instrument koji doprinosi osnaživanju studenata u kontekstu evaluacije nastave. Kroz strukturiranu diskusiju i zajedničku rekapitulaciju iskustava, studenti dobijaju priliku da razviju kritički odnos prema različitim aspektima nastavnog procesa, i da promišljaju o sopstvenom doprinosu tom procesu. Ovakav pristup omogućava ne samo prikupljanje vrednih informacija o kvalitetu nastave, već i aktivno uključivanje studenata u njeno unapređenje, priznajući im status kompetentnih sagovornika i partnera u procesu obrazovanja.

U ovom istraživanju, teorijski okvir socijalnog konstruktivizma pruža važnu perspektivu za razumevanje razvoja kritičkog mišljenja kod studenata anglistike. Socijalni konstruktivizam naglašava da se znanje ne stiče pasivno, već se aktivno konstruiše kroz interakciju sa drugima i okruženjem (Vygotsky 1978). U tom smislu, fokus grupe predstavljaju idealan prostor za istraživanje kako studenti, kroz zajedničku diskusiju i razmenu perspektiva, grade razumevanje kritičkog mišljenja i njegove uloge. Ovaj pristup omogućava istraživaču da sagleda kako se individualna iskustva i perspektive prepliću sa socijalnim procesima u konstruisanju značenja i razvoju kritičke svesti (Bruner 1990). Analiza interakcija u fokus grupi pruža uvid u dinamiku grupnog učenja, kao i u način na koji studenti zajednički usaglašavaju značenje koncepata, formi izazova i strategija (Gergen 1999) vezanih za kritičko mišljenje i reflektivno pisanje.

Na kraju, za lični rast – društveni, psihološki i duhovni – od ključne je važnosti da ne ostanemo zarobljeni u sopstvenim pričama i perspektivama. Neophodno je aktivno tražiti i slušati priče drugih, posebno onih čija se iskustva razlikuju od naših. Samo kroz razumevanje tuđih perspektiva možemo istinski preispitati sopstvene pretpostavke i otvoriti se ka novim načinima sagledavanja sveta. Ovo načelo se odnosi kako na nas same, tako i na naše studente. Stoga ih moramo podsticati ne samo da kritički ispituju sopstvene priče i perspektive, već i da sa pažnjom i empatijom slušaju iskustva drugih. Kroz tuđe priče možemo učiti, razvijati se i graditi bogatije i potpunije razumevanje sveta oko sebe (Bolton 2010: 9).

4.2.3.1. Longitudinalni pristup

Za sveobuhvatnije razumevanje dugoročnih efekata kursa PiUV i metode kritičke perspektivizacije na razvoj kritičkog mišljenja studenata, primenjen je longitudinalni kvalitativni istraživački plan. Pored inicijalnih fokus grupa sprovedenih neposredno nakon završetka kursa, dodatne fokus grupe su organizovane godinu dana kasnije. Ovakav pristup omogućio je ne samo procenu neposrednih efekata, već i praćenje trajnosti usvojenih znanja i veština, stepena njihovog transfera u nove kontekste (akademske i vanakademske), kao i eventualnih promena u stavovima studenata prema kritičkom mišljenju, temama i zadacima obrađivanim na kursu tokom vremena.

Longitudinalna kvalitativna istraživanja predstavljaju istraživački metod koji podrazumeva prikupljanje kvalitativnih podataka praćenjem istih učesnika tokom dužeg vremenskog perioda. Osnovni cilj ove metode je da istraži dinamiku proživljenih iskustava učesnika, ili njihove predstave o tim iskustvima, onako kako se ona razvijaju u realnom vremenu, čime se naglašava dinamička priroda života ljudi, i beleže promene i kontinuiteti tokom vremena (Saldana 2003; Neale 2019; Balmer et al. 2021). Centralna preokupacija ovih istraživanja je upravo dinamika promene tokom vremena, jer, kako navodi Nil (Neale 2019), samo posmatranjem te dinamike „kroz vreme možemo da počnemo da razumemo prirodu društvene promene i kontinuiteta, mehanizme koji pokreću te procese, kao i načine na koje strukturne sile utiču na živote pojedinaca i grupa, i kako, obrnuto, ti životi utiču na te sile“ (str. 2).

Longitudinalna kvalitativna istraživanja predstavljaju detaljniji uvid u to „kako i zašto“ se društveni svet menja i razvija za određene pojedince i grupe i u kojim kontekstima (Neale 2019: 10). One pružaju dublji i intimniji prikaz posmatranog fenomena, pa teoretičari opisujući njegove karakteristike koriste metafore putovanja, kao i filma i pokretnih slika koji beleže kontinuitet naspram fotografije koja beleži konkretan trenutak (Neale 2019; Balmer et al. 2021).

Korišćenjem ove metode, namera je bila da se zabeleže kako kontinuiteti, tako i promene u odnosu studenata prema kritičkom mišljenju i sadržaju kursa. Cilj je bio, s jedne strane, da se ispita trajnost, stabilnost i potencijalni transfer znanja, veština i dispozicija stečenih na kursu PiUV; s druge strane, da se istraže promene u stavovima studenata prema kursu i njegovim elementima, kao i dinamika tih promena godinu dana nakon završetka kursa.

4.3.5. Principi evaluacije kritičkog mišljenja u ovom istraživanju

Ovaj segment obrazlaže metodološki izbor da se efikasnost i uspešnost metode kritičke perspektivizacije procenjuje prvenstveno kvalitativnim metodama – analizom studentskih refleksivnih beleški i fokus grupa, a kontrolno kvantitativnim, anketnim ispitivanjem. Iako su standardizovani testovi kritičkog mišljenja široko rasprostranjeni u evaluaciji kritičkog mišljenja u obrazovnom kontekstu, ali učestalo i pri selekciji kandidata pri zapošljavanju⁷, njihova primena u ovom istraživanju smatrana je neadekvatnom zbog specifičnosti same metode kritičke perspektivizacije. Ova metoda, za razliku od pristupa koji kritičko mišljenje svode na skup izolovanih veština, naglašava važnost konteksta, procesa, višestrukih perspektiva, samorefleksije, i emancipatornog potencijala. Stoga je bilo neophodno koristiti metode koje mogu da uhvate tu složenost i nijansiranost ovog procesa. U nastavku će biti detaljnije razmotreni razlozi za izbor kvalitativnog pristupa, koji omogućava dublje razumevanje kako studenti doživljavaju i primenjuju kritičko mišljenje, i kako se ono razvija tokom vremena, u interakciji sa specifičnim elementima kursa PiUV.

4.3.5.1. Neki problemi evaluacije kritičkog mišljenja standardizovanim testovima

Prvi razlog za nepoverenje prema evaluaciji kritičkog mišljenja putem široko korišćenih, komercijalno dostupnih standardizovanih testova, leži u samoj prirodi tih instrumenata. Najšire korišćeni testovi kritičkog mišljenja nastali u Americi jesu Votson-Glejzerov test (*Watson-Glaser Critical Thinking Appraisal*), Kalifornijski test veština kritičkog mišljenja (*California Critical Thinking Skills Test*) i Kornelov test kritičkog mišljenja (*Cornell Critical Thinking Test*). Mnogi istraživači ih koriste kao testove postignuća za ispitivanje uspešnosti metoda na svojim kursevima veština kritičkog mišljenja, ali i u dijagnostičke svrhe, za procenu kritičkih sposobnosti učenika, npr. pre početka kursa. Ovi se testovi, uglavnom, sastoje od pitanja zatvorenog i otvorenog tipa, koja obuhvataju specifične veštine i elemente kritičkog mišljenja, poput: indukcije, prepoznavanja pretpostavki, dedukcije, izvođenja zaključaka van razumne sumnje i vrednovanja argumenata (Walsh & Paul, 1986). Predmet evaluacije je, međutim, ograničen na iskaze i argumente (Pešić, 2011: 7).

Iako su ovi testovi nesumnjivo korisni u ispitivanju specifičnih vidova mišljenja prepoznatih kao ključni za kritičko mišljenje, mnogi autori su tokom decenija ostali skeptični prema validnosti ovakvih

⁷ I tako se promovišu na internet sajtovima univerziteta, na primer:

<https://www.etsu.edu/students/testing/test/cctst.php>; <https://www.law.ac.uk/resources/blog/watson-glaser-test-everything-you-need-to-know/>

procena (Paul 1981; Norris 1989; Norris 1992; Bailin et al. 1999; Brookfield 1997; Ku 2009). Prema njihovom mišljenju, ovakav pristup dekomponuje i fragmentira kompleksnost kritičkog mišljenja na atomističke ili elementarne veštine, u velikoj meri ne uzimajući u obzir kontekstualnu uslovljenost ovog procesa.

Ričard Pol u ranijim radovima (Paul 1982) ovakav pristup koji evaluira specifične veštine kritičkog mišljenja putem testova sa pitanjima zatvorenog tipa i višestrukih odgovora, vidi kao usmeren na „slabiji“ vid kritičkog mišljenja. Drugi autori iskazuju kritički stav prema ovakvim testovima, ukazujući na njihova ograničenja da obuhvate dispozicije kritičkog mišljenja i razliku između spontanih i stimuliranih sposobnosti (Norris 1992). Testovi, stoga, nisu u potpunosti adekvatan instrument za evaluaciju jer ne uspevaju da obuhvate kompleksan karakter kritičkog mišljenja: „kognitivno-konativno-afektivni“ (Orlović Lovren i sar. 2016: 49).

Ovakvi vidovi testiranja uprkos svojoj popularnosti, imaju niz nedostataka, a jedan od istaknutih je, nesklad sa konceptualizacijom kritičkog mišljenja. Ovaj nesklad se odnosi da činjenicu da testovi „mere“ samo veštine, iako je prihvaćeno da KM podjednako važno obuhvata i dispozicije, tj. sklonost i volju da se upustimo u kritičko promišljanje. Pored ovog nedostatka, navodi se problem generisanog konteksta u kome se testira KM, kao i pitanja validnosti rezultata ovih testova koji su pojedini autori naglašavali (Ku 2009).

U tom smislu se postavlja pitanje o tome kako testovi kritičkog mišljenja mere njegove nekognitivne komponente: afektivne, konativne aspekte, kao i one „nevidljive“ i važne pokretače kritičkog mišljenja, o kojima čak i teoretičari skloni taksonomskim definicijama govore „metaforičkim jezikom“, a pojedini autori ih opisuju kao „kritički duh“ (Facione 1990; Siegel 1988). Zbog ovakvih nedostataka prepoznatih u standardnim testovima, predlaže se detaljniji pristup, sa intervjuima i otvorenim pitanjima za bolju procenu dispozicija kritičkog mišljenja (Norris 1992).

Nadalje, čini se da popularnost ovih testova zanemaruje činjenicu da je jedno od ključnih teorijsko-metodoloških pitanja čitave oblasti istraživanja kritičkog mišljenja – pitanje univerzalnosti i mogućnosti transfera ovih veština – i dalje otvoreno (Abrami et al. 2015). Pitanje da li je kritičko mišljenje „opšta, predmetno neutralna ili predmetno specifična sposobnost“ (Pešić 2008: 51) elementarno je za razmatranje mogućih metoda evaluacije, a pre svega za pitanje legitimiteta korišćenja standardizovanih testova za merenje sposobnosti kritičkog mišljenja. Ovakvi testovi, naime, podrazumevaju generički i atomistički pristup kritičkom mišljenju kao skupu veština, što predstavlja rasprostranjenu, ali pogrešnu koncepciju, koja implicira da se KM može vežbati kroz repetitivni proces procedura ispravnog mišljenja, bez posredovanja relevantnog predmetnog znanja (Bailin et al. 1999). S tim u vezi, Norris ističe da će, „bez obzira na ishod te debate, procena kritičkog mišljenja biti problematična“ (Norris 1989: 22).

Loren Reznik (Resnick 1987) smatra da je premeštanje fokusa na veštine mišljenja u obrazovanju u Americi bio pozitivan pomak i važan napredak. Međutim, ona zagovara i zadržavanje doze „opreznog optimizma“ kada je reč o evaluaciji. Popularnost testiranja ova autorka kontekstualizuje kao posledicu opšte sklonosti ka testiranju u Americi, koja se može razumeti i kao rezultat pritisaka da se legitimizuje efikasnost obrazovnih programa. Stoga se, u okviru ovih trendova, jasno uočava tendencija da se testovi mišljenja inkorporiraju u baterije testova za opšte sposobnosti učenika i studenata (Resnick, 1987: 34). Dodatni problem u vezi sa testiranjem sposobnosti kritičkog mišljenja, posebno u kontekstu pritisaka u pravcu legitimizacije kurikuluma, ogleđa se u tendenciji da se kursevi kritičkog mišljenja kreiraju prema unapred definisanim instrumentima ili testovima evaluacije. Posledično, ovi testovi postaju mera

uspešnosti kurseva, čime se uspostavlja cirkularni odnos u kome sredstvo evaluacije postaje cilj sam po sebi.

4.3.5.2. Testiranje kao redukcija? Kritičko mišljenje u neoliberalnom obrazovnom modelu

Oprezni optimizam koji je od osamdesetih godina dvadesetog veka zagovarala Loren Reznik (Resnick 1987) nosi sa sobom i upozorenje: trebalo bi da budemo reflektivniji prema idealima integracije kritičkog mišljenja u nastavu. Posebno treba biti oprezan zbog metodološke cirkularnosti koja nastaje ako se nastavne metode primarno prilagođavaju standardizovanim testovima, (samo) da bi se kasnije, upravo pomoću tih testova, dokazivala uspešnost i legitimnost samih metoda.

Takve tendencije, motivisane željom za postizanjem lako merljivih obrazovnih ishoda, često nisu u skladu sa onim konceptualizacijama kritičkog mišljenja čiju svrhu mnogi autori vide u očuvanju demokratskih vrednosti u društvu kroz obrazovanje mladih. U kontekstu obrazovanja koje je usmereno ka vrednostima zajednice, a ne samo ka merljivim ishodima, čini se da je opravdanije i važnije ispitivati trajnost i primenljivost usvojenih veština kritičkog mišljenja kod studenata u realnim životnim situacijama.

Ako obrazovanje zamislimo kao ključni mehanizam za očuvanje pravednosti društva u celini, onda je jedan od imperativa da kurseve koji integrišu kritičko mišljenje oblikujemo tako da, kao nastavnici, modelujemo kritičko mišljenje sopstvenim primerom u različitim kontekstima (Bailin et al. 1999). Time se ističe jasna ideja da je kritičko mišljenje neophodno primenjivati u svim aspektima života, a ne samo u nastavi. Kada je evaluacija u pitanju, od suštinskog je značaja utvrditi da li stečeno iskustvo sa kritičkim mišljenjem ima trajni uticaj na studente i da li oblikuje njihove buduće kognitivne i nekognitivne procese (Johnson 2012).

Važno je na ovom mestu podsetiti na dve ključne orijentacije u teorijsko-metodološkim pristupima kritičkom mišljenju koje ovo istraživanje prati. Prva orijentacija usmerena je na razvoj individualnih kapaciteta za kritičko mišljenje, čiji se stepen razvoja pokušava meriti postojećim testovima (sa promenljivim uspehom). Druga orijentacija, nasuprot tome, takođe cilja na razvoj individualnih kapaciteta kritičkog mišljenja, ali sa naglaskom na društveni kontekst, i sa emancipatornim i transformativnim ambicijama. Upravo ovaj drugi skup težnji, sa svojim širim fokusom i ciljevima, nije jednostavno operacionalizovati kao lako merljivu sposobnost.

U okviru ove disertacije, kritičko mišljenje se konceptualizuje kao važan element šireg društvenog ekosistema, koji se razvija na individualnom nivou, ali u funkciji ostvarivanja društvenih ciljeva. S tim u vezi, kritičko mišljenje se primarno razume kao „vid društvene prakse, koja se odvija i razmenjuje unutar zajednice“ (Kuhn 1999: 10, citirano u Orlović Lovren i sar. 2016: 57).

Kritičko mišljenje se u kontekstu dilema o kojima je gore bilo reči, a u vezi sa odgovarajućim metodama evaluacije, posmatra kao: a) transferabilna veština koja nije predmetno-specifična, ali koja mora biti predmetno zasnovana i pažljivo integrisana u predmetni kurs; i b) kao veština, sposobnost i dispozicija dijaloško-dijalektičke prirode, koja zahteva društvenu sredinu za njeno podsticanje i razvoj. Uzimajući u obzir teorijsku osnovu metode kritičke perspektivizacije (opisanu u trećem poglavlju), u obrazloženju odabrane metodologije moramo naglasiti da je „kritičko mišljenje nužno društveni proces, iz čega sledi da i njegova procena treba da bude društveni proces koji uključuje mnoštvo iskustava, doprinosa i percepcija“ (Brookfield 1997: 19). Brookfield dodaje da evaluaciju kritičkog mišljenja zapravo treba da kreiraju oni akteri koji su direktno uključeni u proces njegovog razvoja (ibid.)

Teorijski okvir ovog istraživanja, ugledajući se na različite autore (Brookfield 1987; Kurfiss 1988), podupire pedagoške imperativne podsticanja kritičkog mišljenja kroz suočavanje sa sopstvenim i

tuđim pretpostavkama i aktivno traganje za alternativnim pristupima mišljenju i delovanju. Ovako zamišljena pedagoška pozicija pretpostavlja da nastavnici imaju ulogu da pruže studentima „znanje i društvene veštine koje će im biti potrebne da deluju u društvu kao kritički akteri“ (Giroux, 1988: xxxiii) spremajući ih da budu nosioci društvenih promena koji su voljni i umeju da zamisle drugačiji svet.

Za uspešno modelovanje kritičkog mišljenja kod studenata, neophodna je svest nastavnika o sopstvenoj subjektivnoj poziciji i njenom uticaju na praksu, kao i promišljanje uloge koju imaju u širem obrazovnom kontekstu. To uključuje i sposobnost zamišljanja alternativnih obrazovnih puteva, i sveta gde vera u znanje nadilazi njegovu tržišnu vrednost. Postizanje ovoga zahteva od nastavnika kontinuirano preispitivanje ličnih pretpostavki, vrednosti i uverenja, uz neophodan kritički odnos prema dominantnim ideologijama koje oblikuju obrazovni sistem i društvo u celini (Aničić 2024).

Kritičari neoliberalne vizije (visokog) obrazovanja tvrde da su obrazovne institucije podlegle pritiscima tržišta rada koji deluju u pravcu instrumentalizacije obrazovanja (Barnett 1997; Kincheloe 2011; Giroux 2018; McLaren 2023). U takvom neoliberalnom okruženju, obrazovni ideali su se postepeno udaljavali od tradicionalnog shvatanja obrazovanja kao *bildung* procesa celovitog razvoja ličnosti ili razvoja individualnog potencijala, i okrenuli se ka sticanju tržišno isplativih *veština* (Bacevic 2014). Kao rezultat toga, ključni koncepti postali su fleksibilnost, prilagodljivost i celoživotno učenje, predstavljeni kao ključne osobine moderne, zapošljive osobe (Bacevic 2014: 281). Od obrazovnih sistema se, dakle, očekuje da proizvode diplomce „spremne za zapošljavanje“ prilagođene potrebama korporacija (Holborow 2012: 96). U neoliberalnom pejzažu, ideja o ljudskom kapitalu – skovana šezdesetih godina, kada se koristila oprezno zbog svojih dehumanizujućih konotacija – uzdignuta je kao jedna od pokretačkih snaga ekonomskog rasta (Holborow 2012: 101). Dominantan diskurs današnjeg vremena normalizuje ove vrednosti, na način da retko postavljamo pitanje uzročno-posledične veze – zašto je to tako, i da li je to jedini način da vrednujemo znanje. Da li tržište rada ima poslednju reč kada se pitamo koja znanja treba da prenesemo studentima? Na ovaj način koncipirano društvo koje instrumentalizuje vrednost pojedinca, prema nekim autorima koji su slične obrasce posmatrali kroz istoriju ljudskog društva, nemaju ni svetlu ni demokratsku budućnost (Piketty 2014).

Prema logici neoliberalnog tržišta, jedna od najcenjenijih veština koje ljudski kapital čine vrednim jeste kritičko mišljenje. Postavlja se, međutim, pitanje: kako fleksibilni ljudski kapital uopšte može da demonstrira svoje veštine kritičkog mišljenja potencijalnom poslodavcu, i kako može da se izbori sa žestokom konkurencijom na tržištu rada. Neoliberalno obrazovanje, usmereno na ishode, nastoji da predstavi poželjne veštine, uključujući i kritičko mišljenje, na merljive i lako kvantifikovane načine, kako bi se olakšao proces selekcije i smanjili troškovi za korporacije u potrazi za idealnim kandidatom (Aničić 2024). Ovakav pristup, međutim, zanemaruje složenost i višedimenzionalnost kritičkog mišljenja, svodeći ga na skup merljivih „mikro veština“ (Paul 1984; Kincheloe 2000), zanemarujući njegov širi društveni potencijal.

Pristup kritičkom mišljenju koji podupire navedene ideološke pretpostavke često se oslanja na skup psihometrijskih metoda. Ove metode su rezultirale brojnim instrumentima za merenje KM kao skupa podveština, kao što su „donošenje zaključaka, prepoznavanje pretpostavki i otkrivanje logičkih grešaka“ (Bean & Melzer 2021: 20). Drugim rečima, na ovaj način se KM dekomponuje na niz diskretnih podveština, a one se potom testiraju putem testova, adaptiranih za mašinsko ocenjivanje zarad bolje efikasnosti evaluacije.

Međutim, psihometrijski pristup ne odgovara razumevanju kritičkog mišljenja u tradiciji Freirea i kritičke pedagogije, niti je u potpunosti kompatibilan sa nekim od predstavnika Pokreta za kritičko

mišljenje. Razumno je sumnjati u mogućnost kvantifikovanja apstraktnih dispozicija kao što je spremnost studenata da preispitaju svoje egocentrične i sociocentrične referentne okvire (Paul, 1982, 1984, 1994, 2012), na putu ka tome da, u skladu sa vizijom Ričarda Pola, postanu nepristrasni kritički mislioci. Slično tome, ne čini se jednostavnim ni merenje „odnosa između kritičkog mišljenja i pisanja“ (Bean & Melzer, 2021: 21), za koji Bin i Melcer smatraju da zauzima privilegovan položaj za aktivaciju kritičkih kapaciteta univerzitetskih studenata.

Polazeći od navedenih argumenata, ovo istraživanje odustaje od psihometrijskih evaluacija kritičkog mišljenja. Prvo, fokus kursa Pismene i usmene vežbe je na razvoju kritičkog mišljenja integrisanog u pismene i usmene zadatke na engleskog jeziku, što je pristup koji se ne može adekvatno obuhvatiti standardizovanim testovima. Drugo, ovo istraživanje definiše kritičko mišljenje kao oblik razumevanja sveta, utemeljen na kritičkoj radoznalosti, a ne kao skup diskretnih veština. Ovakvo shvatanje kritičkog mišljenja podrazumeva da ono nije izolovano od društvenog konteksta, već je uvek društveno uslovljeno i usmereno na dekonstrukciju ideologija koje determinišu našu poziciju subjekta – naš referentni okvir – a time i našu percepciju (Mezirow, 1997). Iz navedenih razloga, centralna metoda ovog istraživanja, za podsticanje kritičkog mišljenja u „postmetodskom“ kontekstu (Kumaravadivelu 2003), jeste kritička perspektivizacija koja obuhvata kvalitativne metode evaluacije koje su integrisane u sam nastavni proces, i predstavljaju, kako je objašnjeno, i didaktičko i dijagnostičko sredstvo.

5. Druga faza istraživanja: sprovođenje istraživanja i analiza rezultata

5.1 Prikupljanje i analiza refleksivnih beleški

Kao što je napomenuto, zadatak studenata bio je da kumulativno prikupljaju refleksivne beleške sa svakog časa kursa Pismene i usmene vežbe kojem su prisustvovali. Prema instrukcijama, preporučeno je da refleksije evidentiraju u jedinstvenom Word dokumentu. Studenti su ove dokumente predali na kraju semestra, postavljanjem fajlova na Mudl stranicu kursa. Po isteku roka za predaju, svi dokumenti su preuzeti sa platforme i objedinjeni u jedan dokument radi dalje analize.

Tokom semestra, studenti su bili podeljeni u šest grupa. Svaka grupa je imala nastavu jednom nedeljno u trajanju od 90 minuta (dva školska časa). U školskoj 2022/23. godini, svaka grupa je u proseku imala 13 časova, pri čemu je tačan broj varirao u zavisnosti od poklapanja termina nastave sa državnim praznicima. Nastavu je redovno pohađalo oko 80 studenata, dok je refleksivne beleške na kraju semestra predalo njih 66.

Predaja refleksivnih beleški bila je, uz redovno pohađanje nastave, jedan od uslova za ispunjenje predispitnih obaveza. Ostale obaveze uključivale su izradu pisanih zadataka: novinskog članka, novinske reportaže i eseja na temu „Moć jezika“. Šezdeset šest studenata koji su predali refleksivne beleške ujedno su ispunili i ostale predispitne obaveze na kursu Pismene i usmene vežbe, čime su stekli pravo da polažu ispit iz predmeta Savremeni engleski jezik G4.

Dobijeni Word dokument, koji je obuhvatao radove 66 studenata, sadržao je ukupno 782 refleksivne beleške, koje su ukupno brojale 98.467 reči. U proseku, svaki student je napisao 11,8 beleški, prosečne dužine od 126 reči. Prosečna dužina beleški je navedena kao orijentir, ali sama po sebi nema veliki značaj, prvenstveno jer su se refleksije znatno razlikovale po dužini: najkraća je imala 11, a najduža 934 reči. Ova varijabilnost ukazuje na to da se fokus treba usmeriti na sadržaj i dubinu refleksije, a ne na njenu dužinu, iako su tipično izrazito kratke refleksivne beleške sadržale najmanje refleksije i uglavnom se svodile na šturi opis aktivnosti na času.

Prikupljanje refleksivnih beleški koje su u ovom istraživanju poslužile dvostrukoj svrsi, proteklo je u skladu sa metodom utemeljene teorije. To je u praksi značilo da je faza prikupljanja podataka tekla i tokom nastave, kada su nastajale refleksivne beleške i kada su studenti čitali svoje radove, o čemu je bilo reči u odeljku 4.3.3. „Refleksivne beleške: implementacija u nastavi“. Čitanje refleksivnih beleški je, kao što smo napomenuli, bio važan segment časova koji je studentima pružao povratnu reakciju nastavnice u vezi sa sadržajem njihovih refleksija, a nastavnici omogućavao uvid u njihove odgovore na ovaj zadatak. Metoda utemeljene teorije podrazumeva simultanu analizu podataka tokom njihovog prikupljanja i prilagođavanje daljeg ispitivanja prema dobijenim analizama (Corbin & Strauss, 1990; Glaser & Straus 1999). Tokom čitanja refleksivnih beleški, kao što je objašnjeno, studenti su podsećani na značaj pitanja *zašto?*, što je imalo za cilj da naredne refleksije teže produbljenom promišljanju tema i gradiva od strane studenata.

5.1.2. Metodologija analize refleksivnih beleški

Problemi kategorizacije refleksivnog pisanja

Iako su refleksivne prakse u nastavi stranih jezika, a naročito u obrazovanju i obuci nastavnika, postale izuzetno uticajne, sama refleksija ostaje nedovoljno definisana, kao i filozofske tradicije i referentni okviri u kojima se definiše, uprkos obilju radova u imponantnom istraživačkom polju refleksivnih praksi i mišljenja (Farrell 2015). Kember i saradnici kažu da „mnogi pišu o refleksiji sa prividnom pretpostavkom da svi znaju šta je to. Međutim, razlike u terminologiji, referentnim okvirima, primenama i upotrebi jasno pokazuju da ova pretpostavka nije od pomoći“ (Kember et al 2008: 369).

Zbog široke i raznovrsne upotrebe, refleksija se danas proučava u različitim disciplinama i tradicijama, što je dovelo do fragmentacije literature, a time i otežanog razumevanje ovog koncepta.

Istraživačka polja kritičkog mišljenja i kritičke refleksije su tematski srodna i komplementarna. Ona se suočavaju sa istim teorijskim problemima, što se odražava i na praktična pitanja u vezi sa metodologijom podučavanja, kao i principima i kriterijumima evaluacije. Kao i kritičko mišljenje, refleksivno mišljenje je apstraktan pojam koji se pretpostavlja na osnovu posmatranih performansi i uverenja. Sposobnost za refleksiju je duboko ukorenjena u vrednostima, pretpostavkama i očekivanjima (Larivee 2008: 345).

Mnogi autori se slažu da problem nedovoljne definisanosti refleksije rezultira značajnim nedostatkom u ovom istraživačkom polju: nedostatkom konsenzusa oko principa procene uspešnosti refleksije. Ovakva situacija otežava poređenje rezultata istraživanja i razvoj efikasnih metoda za podučavanje i evaluaciju refleksije (Kember et al. 2000; Stein 2000; Kember et al. 2008; Moon 2006; Larivee 2008; Dymont & O'Connell 2011; Ilin 2020). Zbog toga, problem evaluacije nivoa ili dubine refleksije, najčešće na materijalu pisanih refleksija, opstaje, uprkos tome što postoje brojni instrumenti za procenu kvaliteta refleksije u vidu shema kategorizacija koje najčešće imaju tri ili četiri stupnja (Hatton & Smith 1995, Kember et al. 2008; Larivee 2008, Taggart & Wilson 2005, etc). U svim ovim modelima evaluacije refleksije, o kojima je bilo reči u odeljku 3.3.1., najviši stupanj se smatra kritičkim, koji se u nekima naziva dijalektičkim (Taggart & Wilson 2005).

5.1.2.1. Metode utemeljene teorije i kvalitativne analize sadržaja

Analiza refleksivnih beleški studenata koji su pohađali kurs Pismene i usmene vežbe pokazala se kao izazovan poduhvat. Nijedan od postojećih modela kategorizacije refleksija, poput onih koje su razvili Hatton i Smit (Hatton & Smith 1995) ili Kember i saradnici (Kember et al. 2008) sa četiri stupnja (nerefleksivni, tehnički, kontekstualni i dijalektički), nije bio u potpunosti pogodan za analizu dobijenih refleksija. Deskriptori nivoa ovih modela nisu se u potpunosti poklapali sa kontekstualnim specifičnostima i nijansiranom dubinom studentskih refleksija.

Stoga je u evaluaciji i analizi primenjena kombinovana metoda koja objedinjuje principe utemeljene teorije i kvalitativne analize sadržaja. Metoda utemeljene teorije, kako je definišu Glejzer i Straus (Glaser & Strauss 1999), podrazumeva izvođenje teorije iz samih podataka. U ovom slučaju, to je značilo kreiranje sopstvene kategorizacije, prilagođene specifičnostima studentskih refleksija. Ovu metodu karakteriše induktivni pristup podacima u kome teorija, odnosno kategorizacija, umesto da bude unapred određena i primenjena, proizlazi iz samih podataka. Utemeljena teorija podrazumeva konstantnu komparativnu analizu i teorijsko uzorkovanje, što zahteva visok stepen transformacije i interpretacije podataka. Kvalitativna analiza sadržaja je fleksibilna u korišćenju i induktivnih i deduktivnih pristupa u analizi podataka i omogućava analizu i manifestnih i latentnih značenja komunikacije (Cho & Lee 2014).

Ključni elementi obe metode podrazumevaju sistematski proces analize i kodiranje kvalitativnih podataka sa ciljem pronalaženja opštih tema i kategorija unutar podataka. Takođe, podrazumevaju specifičan odnos istraživača i učesnika u istraživanju koji prestaju biti objekti ispitivanja – ispitanici, nego postaju deo zajednice ispitivanja, što je u skladu sa postulatima filozofije pragmatizma koja je u osnovi teorije utemeljenja (Corbin & Strauss 1990). Na istraživaču je zadatak da razvije teorijsku osetljivost i „otvoren pristup podacima“ koji podrazumeva „otpuštanje“ preokupacije poznatim teorijama i da se u istraživanje otisne „sa stanjem potpune pozornosti“ (Jeđud 2007: 88).

Imajući u vidu izabranu metodologiju evaluacije i analize refleksivnih beleški, istraživanje je započeto sa ciljem da se kreira nova skale kategorizacije adekvatna građi. Na toj skali mapirale su se

studentske refleksije nastale tokom semestra, uzimajući u obzir dubinu refleksije i težnju ka kritičkom promišljanju kao najvišem stupnju. Proces analize obuhvatio je nekoliko faza kodiranja refleksivnih beleški, sa ciljem da se sistematizuje model za procenu.

Kombinovana metoda, koja uključuje induktivni pristup utemeljene teorije i fleksibilnost kvalitativne analize sadržaja koja dozvoljava hipotetičko-deduktivni pristup, omogućila je da se u analizu uključe i prethodna očekivanja i hipoteze. Zamišljena skala je kulminirala u poslednjem stupnju – kritičkoj refleksiji, koja podrazumeva ne samo dubinsko preispitivanje ideja i nastavnih tema, već i njihovo sagledavanje iz sopstvene perspektive, dok su prethodni stupnjevi obuhvatali sve površnije oblike refleksije, počevši od deskriptivnog, nerefleksivnog opisa časa.

U prvoj fazi kodiranja, identifikovani su jasni primeri nerefleksivnog (deskriptivnog) mišljenja i kritičke refleksije, što se pokazalo kao relativno jednostavan zadatak. U drugoj fazi kodiranja, pažnja je usmerena na preostale beleške, sa ciljem da se klasifikuju i pozicioniraju na skali u odnosu na relativnu blizinu kritičkoj refleksiji. Primenom aksijalnog kodiranja, sistematski su poređeni primeri refleksija na osnovu dubine promišljanja, čime je identifikovan skup „srednjih“ instanci koje se nalaze između nerefleksivne deskripcije i kritičke refleksije. Ove instance su označene kao „tehnička refleksija“ i „refleksivno mišljenje u užem smislu“.

Međutim, pokušaji da se precizno definišu i razgraniče ovi tipovi refleksije srednje dubine nisu bili jednostavni. Aksijalno kodiranje i poređenje pokazali su se kao izazov, jer se individualne refleksije nisu lako uklapale u unapred definisane kategorije. Granice između deskriptivne i tehničke refleksije, tehničke i refleksivnog mišljenja, kao i između refleksivnog i kritičke refleksije, bile su fluidne i promenljive, čak i kada se činilo da je postignut cilj – model sa četiri jasno definisane stupnja.

Ova iskustva su ukazala na to da skala kategorizacije treba da bude organski izvedena iz samih podataka, a ne nametnuta spolja. Zaključeno je da je skala, koja će se koristiti za dalju analizu, u suštini fluidni kontinuum refleksivnih ekspresija.

Ove refleksije nastale su u specifičnom kontekstu, kao odgovor na instrukcije za pisanje i individualna promišljanja o iskustvima sa nastave. Dodatno, na njihov razvoj uticala je i kontinuirani formativni fidbek koju su studenti dobijali od nastavnika tokom semestra. Zbog toga, skala koja je korišćena za klasifikaciju refleksija na osnovu njihove dubine zamišljena je kao kontinuum, ne toliko sa jasno razdvojenim, diskretnim stupnjevima, koliko sa orijentacionim tačkama koje služe kao indikatori. Na ovaj način analiza obuhvata promenljivost i varijacije u dubini refleksija koje su nastajale u samom toku nastave, tj. u procesu stvaranja refleksivnih beleški.

Sa druge strane, do zaključka da primereni instrument za evaluaciju refleksivnih beleški ima formu kontinuuma, došlo se kroz sam proces kodiranja i uočavanjem promenljivih kriterijuma samog istraživača. „Uronjena u podatke“, istraživač je često primećivala da se prilikom ponovnog čitanja jedan isti primer može klasifikovati i kao tehnička refleksija i kao *prelazni oblik* koji je na osnovu toga uključen u niz kontinuuma a koji se približava refleksivnom mišljenju. Na taj način tehnička refleksija i prelazni oblik refleksije obuhvataju srednji nivo refleksivnog mišljenja. Skalarni vid kategorizacije kao dijagnostički instrument, je značajan jer dubina refleksije predstavlja važan pokazatelj studentskog angažovanja i razumevanja tema sa časa, kao i njihove sposobnosti da vežbaju i razvijaju refleksivno mišljenje.

Skala koja je definisana na kraju procesa kodiranja sadrži pet osnovnih stupnjeva refleksije (nerefleksivni, tehnički, prelazni, refleksivni i kritički). Međutim, ovi stupnjevi imaju pre svega orijentacionu ulogu, jer su granice između njih fluidne i podložne interpretaciji. Tokom kodiranja, uočeno

je da se mnogi primeri ne mogu pedantno i sa preciznošću svrstati u jednu kategoriju sa jasnim granicama, pa su refleksije pozicionirane prostorno unutar kontinuuma od nerefleksivnog mišljenja do kritičke refleksije, po principu blizine naredne orijentacione tačke.

5.1.2.2. Kategorizacija prikupljenih refleksivnih beleški

Kategorizacija refleksivnih beleški imala je za cilj da ustanovi relativnu dubinu dobijenih radova i njihov kapacitet da se pozicioniraju na ustanovljenom kontinuumu stadijuma refleksivnog mišljenja. Definirano je pet ovakvih tačaka koje su predstavljale gradijent od nerefleksivne deskripcije do kritičke refleksije. Pet definisanih tačaka gradijenta poslužile su kao orijentir za lociranje primera refleksija i shvaćeni su kao skupovi koji se dodiruju, pre nego kao odvojene idealne kategorije. Za potrebe numeričkog prikaza refleksija na skali, one su svrstane u one kategorije kojima najpribližnije pripadaju. Ova skala je konstruisana da pruži opštu sliku spektra refleksivnog mišljenja studenata, a njihov kvantitativni odnos služi kao smernica za praćenje ove vežbe unutar metode kritičke perspektivizacije.

Opis i broj refleksivnih beleški prema skali:

1. Nerefleksivna deskripcija je obuhvatala primere refleksivnih beleški koje su se svodile na opis časa bez pokušaja promišljanja i uspostavljanja ličnog odnosa prema aktivnostima i idejama koje su predstavljene. Ukupan broj ovakvih refleksija je bio 19.

2. Tehničke refleksije su obuhvatale primere opisa aktivnosti na času formulisane tako da je postignut minimalni odgovor na instrukcije zadate za pisanje refleksivnih beleški koje su tražile da se prepoznaju elementi nastave koji su bili značajni. To je najčešće podrazumevalo opis aktivnosti, događaja i ideja sa časa, uz njihovu kvalifikaciju – dakle, tehnički odgovor na postavljen zadatak. Nešto je bilo, na primer, „interesantno“, „korisno“, „fascinantno“ ili „dosadno“, ali bi se opis zadržavao na kvalifikaciji bez promišljanja razloga. Takođe, kao tehničke refleksije označeni su oni radovi koji su opisivali postupak izrade zadatka ili aktivnosti, ali bez dubljeg ličnog osvrta na njih. Ukupan broj ovih refleksija je bio 191.

3. Prelazne ili tranzicione refleksije su obuhvatale primere između onoga što je zamišljeno kao tehnička i „prava“ refleksija, koje su sadržale opise nastave, uz lični osvrt i pokušaj promišljanja i povezivanja sa ličnim iskustvom. Međutim, promišljanje bi se zaustavljalo pre nego što bi bili ispitani dublji razlozi. Broj prelaznih refleksija bio je blizak broju primera tehničkih, i iznosio je 180.

4. Refleksija u užem smislu je odrednica kojom su označeni radovi koji su podrazumevali osvrt na nastavu uz promišljanje ličnog odnosa prema aktivnostima i idejama, uz ispitivanje i dalje razmišljanje o srodnim temama koje su od značaja za studente. Takođe, u ovom skupu su se našli primeri promišljanja vlastitih sposobnosti spram težine zadataka, kao i metakognitivni uvidi o novim saznanjima i veštinama koje su stečene na času. Ovakvih refleksija je bilo najviše, ako se uzme u obzir da su tehničke i prelazne smatrane relativno odvojenim skupovima, i iznosio je 315.

5. Kritičke refleksije su obuhvatale one primere u kojima su studenti samostalno kritički ispitivali značaj nastavnih aktivnosti, zadataka i ideja, kako u odnosu na lično iskustvo, znanje i sopstvenu poziciju, tako i u odnosu na širi društveni, kulturni, istorijski i politički kontekst. Njihov broj je iznosio 77.

Tabela 1: Brojčani prikaz tipova refleksija na dobijenoj skali

Tipovi refleksija	Ukupan broj
1. Nerefleksivna deskripcija	19

2. Tehnička	191
3. Prelazna	180
4. Refleksija (u užem smislu)	315
5. Kritička refleksija	77

Dobijeni numerički podaci se u velikoj meri podudaraju sa istraživanjima refleksivnog mišljenja u različitim oblastima, primarno u obuci budućih nastavnika. U tom kontekstu, brojne studije koje su analizirale dubinu i tipove refleksije nastavnika, najčešće kroz dnevničke zapise, ukazuju da su refleksije „srednjeg opsega“ dubine obično najučestalije. U zavisnosti od korišćene skale, nazivi kategorija variraju, ali istraživanja na različitim uzorcima pokazuju da najveći udeo imaju deskriptivna refleksija (Hatton & Smith 1995, Larivee 2008), tehnička refleksija (Brookfield 2017; Ilin 2020) ili refleksije usmerene na osećanja, asocijacije i integraciju (Wong et al. 1995). Prema modelu Dejvida Bauda i saradnika (Boud et al 1985), ove refleksije približno odgovaraju tehničkoj i prelaznoj refleksiji u našem istraživanju. Navedena istraživanja su pokazala dominantnu zastupljenost refleksija srednjeg opsega, sa udelom od 60-70% za deskriptivne refleksije (Hatton & Smith 1995) i 75% za refleksije fokusirane na osećanja, asocijacije i integraciju (Wong et al. 1995).

Zajedničko ovim istraživanjima je zaključak da je kritička refleksija najređi oblik, koja se, u poređenju sa refleksivnim i nerefleksivnim vidovima mišljenja, pojavljuje u najmanjem broju (Hatton & Smith 1995; Wong et al. 1995; Keber et al. 2008), a često je taj broj manji od primera nerefleksivnog mišljenja. Na primer, u istraživanju Vonga i saradnika sa budućim medicinskim sestrama (Wong et al. 1995), tri četvrtine refleksija je klasifikovano u srednjem opsegu, dok su radovi studenata okarakterisani kao nerefleksivni činili 13,3%. Kritička refleksija je bila najmanje zastupljena, sa 11,1%. Numerički sličan nalaz dali su Haton i Smit (Hatton & Smith 1995), koji su primere kritičke refleksije pronašli u samo nekoliko slučajeva.

Osim skala korišćenih za klasifikaciju studentskih refleksija i terminologije za stadijume ili nivoe dubine refleksije, važno je obratiti pažnju i na način procene individualnih refleksija. Kember i saradnici (Keber et al. 2008) predlažu da se pojedinačni primeri refleksije posmatraju kao celoviti tekstovi, u skladu sa standardima kvalitativnih istraživačkih metoda. Oni preporučuju da se refleksije sagledavaju u celini i da se njihov nivo odredi na osnovu segmenta ili rečenice koja dostiže najviši nivo refleksije. Nivo refleksije tog reprezentativnog segmenta tada određuje nivo celokupne refleksije. Primeri refleksivnog pisanja se obično sastoje od delova različitih nivoa refleksije, i tipično je da se na početku nalazi „uvod, opis konteksta, prisećanje na iskustvo, razmatranje relevantne teorije i osvrt na lične uvide“ (Kember et al. 2008: 372).

Na taj način su, prateći preporuku Kembera i saradnika, analizirane refleksije i u ovom istraživanju, gde su pojedinačne refleksije posmatrane u celini.

5.1.2.3. Metoda kvalifikacije dubine refleksija

Svrha refleksivnih beleški u okviru metode kritičke perspektivizacije ima za cilj da podstakne proces redovnog i sistematskog kritičkog mišljenja kroz proces refleksije sa idejom da te refleksije vremenom postanu dublje i teže ka kritičkoj refleksiji. Refleksija ili refleksivno mišljenje, je kao što je rečeno, više od svakodnevnog razmišljanja o iskustvu i uključuje dublji pogled na pretpostavke na kojima se zasnivaju mišljenje, delovanje i emocije. Refleksija postaje kritička kada se „uspostave veze između

tih pretpostavki i društvenog sveta kao osnove za promenjeno delovanja“ (Fook & Gardner 2007: 14). Kritička refleksija je najviši nivo refleksije koja zahteva „promenu duboko ukorenjenih, i često nesvesnih, uverenja“ što ima za cilj stvaranje novih struktura uverenja (Kember et al. 2001, citirano u Kember et al 2008: 370).

Biti refleksivan znači biti svestan da svako znanje nastaje u prostorno-vremenskom kontekstu i da je određeno perspektivom iz koje se saopštava. Zbog toga biti refleksivan podrazumeva otvorenost za različite perspektive. Osim toga, biti refleksivan znači razumeti da celovitost i subjektivnost sopstvenog bića: činjenicu da smo istovremeno društveno, emocionalno, fizičko, kulturno, ekonomsko i političko biće i da ove dimenzije utiču na naše opažanja sveta (Fook & Gardner 2007: 29-30); drugim rečima – da oblikuju naš subjektivitet.

Dispoziciju ka refleksivnosti je neophodno kultivisati u nastavi u cilju kretanja ka kritičkoj refleksiji, o čijem delovanju mnogi autori govore kao o procesu razotkrivanja i dovođenja u pitanje struktura našeg iskustva, uverenja i pretpostavki. Na engleskom izrazi koji se sreću u literaturi su *unearthing* i *unsettling assumptions* (Mezirow 1990; Fook and Askeland 2007; Fook and Gardner 2007; Bolton 2010), i na engleskom oni nose možda jasniju konotaciju procesa koji kritička refleksija podrazumeva. Autorke Fook i Gardner su kazale da izraz „prodrmati“ ili „uzdrmati pretpostavke“ na slikovit način prikazuju proces produblivanja refleksije (Fook and Gardner 2007). Ovaj proces ne implicira nužno unapred određeni okvir za procenu, pa čak ni uspostavljanje hijerarhije skrivenijih pretpostavki koje izlaze na videlo. U tom smislu, važno je da pretpostavke budu uzdrmane na način koji se zaista doživljava kao uznemirujući za uključenog pojedinca. Drugim rečima, potreban je određeni stepen nelagode ili nemira kako bi se motivisalo učenje. (Fook and Gardner 2007: 17)

U ovom istraživanju, došli smo do zaključka da je jedan od načina da se „uzdrmaj“ pretpostavke studenata tokom procesa refleksije isticanje važnosti pitanja *zašto?* kao što je spomenuto u odeljku 4.3.3.3.5. Ovo pitanje možemo posmatrati kao instrument kojim kroz površinsku refleksiju otkrivamo dublje pretpostavke i razloge u osnovi našeg zaključivanja.

Na važnost pitanja *zašto?* studenti su upućivani tokom časova, nakon čitanja refleksija sa prethodnog časa i diskusije na temu pročitanih refleksija, pa je ovaj postupak poslužio u procesu prikupljanja refleksija. Zato što su refleksivne beleške u metodi kritičke perspektivizacije i didaktičko i dijagnostičko sredstvo, značajan je bio proces i njihovog prikupljanja – studentske izrade beleški, kao i u procesu njihove evaluacije. Kao što ćemo videti, prilikom evaluacije refleksija i kvalifikacije njihove dubine, ključni parametar je pokušaj da se dublje pronikne u razloge utisaka sa časa i razmišljanja o njima.

Kako bi primeri refleksije i kategorije u odnosu na koje su raspoređeni bili razumljiviji, u ovom radu su predstavljeni primeri refleksivnih beleški koji pripadaju istoj temi, tj. koji su nastali kao odgovor na isti čas. Naravno, ovaj čas nije mogao biti identičan sa svim grupama, ali su sve za domaći zadatak imale da pročitaju tekst „Mother Tongue“ od američke spisateljice Ejmi Ten (Tan 1990), a neke i tekst „Behemoth, bully, thief: how the English language is taking over the planet“ (Mikanowsky 2018) o globalnoj dominaciji engleskog jezika. Prvi tekst, kao što je opisano u odeljku 4.3.2.4. se bavi pitanjem identiteta i problema neizvornih govornika engleskog jezika u Americi, ili u engleskom govornom području. Na času smo diskutovali o temama kojima se bavi ovaj tekst.

5.1.2.4. Primena kreirane skale na kategorizaciju refleksivnih beleški

Pet tačaka skale-kontinuuma prema kojima su raspoređeni primeri refleksivnih beleški nastale nakon časa o globalnom uticaju engleskog jezika i njegovog uticaja na neizvorne govornike, dakle su: deskriptivne – nerefleksivne (D), tehničke (T), prelazne (P), refleksivne– u užem smislu (R) i kritičke (K). Refleksije su poređane tako da relativna udaljenost od naziva kategorija ukazuje na dubinu refleksije. Drugim rečima, specifična dubina refleksije je pod uticajem kategorija – orijentira mekih granica – kojima je bliža. Svih pet grupa predstavljene su sa nekoliko primera koji predstavljaju tipove i oni su raspoređeni prema principu blizine ili daljine od naredne refleksije –na primer, tehnička refleksija tipa (T3) je bliska i prelaznoj, a refleksivna u užem smislu (R3) je bliska kritičkoj.

5.1.2.4.1. Primeri i analiza refleksivnih beleški na skali od deskriptivnih do kritičkih

Primeri

Deskriptivne beleške

D1

„We mostly discussed the relationship between social life and linguistic knowledge and how it impacts us, how we assign which space to which language, and how different languages reflect our various personalities.”

D2

“The class was very unengaging, for the most part, because we spend a third of it silently reading the Mother Tongue text. Got reminded of The Chair TV show we watched last semester. Right when I forgot about it, it rears its ugly head again.”

Tehničke beleške

T1

„This class was really boring; we discussed a text about an American author and her use of the English language. Overall, this class contributed absolutely nothing to my knowledge and intellect other than providing a semi interesting story about a Chinese woman and her views on poetry.“

T2

„We had to read two texts for homework and I actually did it. But I read them at 2 am so I only remembered what was discussed in Mother tongue. All I can say is that we should try to keep our fluency in Serbian, because the more we engage in English the bigger possibility will be to lose touch with our language.“

T3

„For this class we had to write a summary and to read 2 texts. Of course, I only read “Mother tongue” and I did it in class. I found Amy Tan’s story quite amusing and educative. It is a unfortunately a common thing for the immigrant parents to encounter disrespect just because they don’t speak the language of the country that they’re in.“

T4

„This class was based on the topic of the text we had to read for homework, it’s called “Mother Tongue”. This topic, language, is probably my favorite one this semester. We discussed things like

different types of English, what “broken” English means, and how people who speak it are often looked down on in society.“

Prelazne beleške

P1

“Today's theme was languages, and we read the article "Mother's Tongue." This article defends "broken" and "incorrect" English in a heartfelt way. It hit close to home for me because when I first started learning English, which I did by playing games, other players would mock me for my “funny” English. I agree that English embellished with the culture of other languages is truly beautiful, and it’s quite fun to learn other languages and cultures.“

P2

“Today in class we talked about the text “Mother tongue” and the term “broken language”, which is mentioned in the text. I never thought about that term before, and then I realized how it could actually affect people's lives. It also made me sad, because some people ignore or disrespect people who don't speak English.

P3

„The article “Mother Tongue” peaked my interest because I have never seen such approach to a topic that, once having read it, seems like something we all should have been aware of before. I didn’t really think about the struggles these people face and how complicated our lives can be depending on just our language skills.“

Refleksivne beleške

R1

„Today's discussion about the Mother tongue and Behemoth texts was truly eye-opening. It made me reflect on my own English language journey and how I learned it in a different way compared to my parents (if we could even say they learned it). I have always loved to read and write, but I especially learned English mostly through the Disney Channel. I was obsessed with Disney series and I think that's where I learned the most when I was younger, so much so that in school I didn't need to study before the test to get an A. But it was always strange to me how I saw English as something easy, while my parents always say how important it is to know English, and they know it poorly themselves. I also find it strange that parents in Korea make their kids undergo unnecessary surgery. It got me thinking about the influence of English as a global language. If we become teachers one day, we'll be part of the special group that spreads the English language, and I must admit, it makes me feel a bit scared.“

R2

„I wasn’t here this week, so I will reflect on the texts. By far my favourite was “Mother Tongue.” Having recently watched “Everything, everywhere all at once,” I wanted to learn more experiences from Chinese immigrants. I will never be able to fully understand or relate to them, but hearing their stories and voices is important to me. In high school we had a Chinese boy who was born in Serbia but was of Asian race. I saw a glimpse of his experience and everyday life, and I can’t fathom how hard it must be to face racism every day. That is why listening to immigrants and their experiences is important, so we can create a better society and conditions for them.“

R3

„Today's lesson was also incredibly interesting to me, as we delved into an essay by Amy Tan titled "Mother Tongue." This essay was really meaningful, not only for me but for all of us students who have chosen to study English at the faculty. Similar to Amy and her mother, we come from various countries, or even continents, where English is not our first language, and we can never truly attain native-like fluency in the language, no matter how much we aspire to. However, that is precisely the point—we should not strive for that. There is a beauty in our "broken English" too. As Amy already mentioned it, it is not truly broken, it is simply a unique expression of our linguistic identity. As non-native speakers, we should embrace and take pride in our linguistic diversity and the richness it brings to our communication.“

Kritička refleksija

K1

„The other day I was looking up something for English literature classes, and I have found the quote about the broken language, and what that brokenness insinuates.

“the failure of language.” “It’s a creative destruction. Out of that failure comes culture. Out of culture comes desire. Out of desire come products.” Steven Kotler, Last Tango in Cyberspace

I am not sure what is the context, to be honest, but I would think it a shame not to include this in my reflections. I think it perfectly embodies the idea of the text Mother Tongue, which I found incredibly moving (it was written with such tenderness, such appreciation of her mother and a dose of remorse for underestimating her mother). It is a mirror-image of Amy’s last quote, where she actually reconstructs the standard English language and incorporates in it her love, and her mother’s idiolect, all distinct variations of the same language she came across in order to weave a unique story. As I love irony, I could not help but notice that the very same cracked language is actually really fertile ground for freedom of expression.“

K2

“I absolutely love the proactive approach we’ve taken towards better understanding how come that English is the most dominant language in the world today. One of the questions we raised in class – how important it is to be aware of perpetuating this hegemony of the English language simply by learning it and allowing it to permeate one’s own culture – is something I believe everyone should be thinking about. One of the highlights of Behemoth for me was the part where the author reflects upon the Sapir-Whorf hypothesis. Incidentally I’m taking Introduction to General Linguistics as an elective course, and it’s beyond fascinating to be able to put to use the knowledge I’ve acquired in different courses in Speaking & Writing lessons.”

K3

„What I found very engaging during this class is the discussion about how harmful the idealisation of native speakers’ accent really is. The mere fact that English spoken by Amy Tan’s mother is labelled as ‘broken’ speaks volumes about how people who speak English imperfectly are perceived. In the text, she is discriminated against, underappreciated by society and unable to showcase her real intellectual potentials.

In this sense, she is similar to many English learners across the globe – they are more proficient and well-spoken in their native language than in English. And even if they do learn necessary vocabulary, phrases and idiomatic expressions and use them correctly, their command of English is judged through the lens of their pronunciation. This is more than unfair. Contemporary neuro-linguists argue

that the part of human brain responsible for language pronunciation stops developing before we turn 14. This means that, if person starts learning a foreign language after this, they would not be able to learn how to naturally pronounce new sounds, or rather sounds that are not within the phonological system of their own language. This is why people who started learning English in adulthood operate with a limited set of sounds, which do not exactly match the phonological requirements of English.

Furthermore, even children, who start learning a foreign language earlier in life, require a full immersion in the language before confidently claiming that they are well-versed when it comes to pronunciation. This is why people who study a language at school from a very young age can develop an extensive knowledge of grammatical constructions and refined vocabulary, but there almost always is “something” in their speech by which people can tell they are not native speakers, mostly because they too fall back on the sound system of their native language.

In the light of this, most linguists would claim that it would be utterly ridiculous to expect non-native speakers to adopt a completely native-like accent. But we still do it – and the reason for this is actually the heart of the problem many English learners are faced with today. We, both locally and internationally, chose to regard somebody’s ‘knowledge of English’ as a direct reflection of their intellect and capabilities. People who speak ‘broken’ English or an English ‘with a heavy accent’ are almost automatically seen as ignorant and uneducated, and they rarely get the opportunity to contribute to a conversation meaningfully, because their listeners are convinced that they cannot manage it.

This phenomenon could be brought to a stop, if we, globally, chose to relinquish this idea that native-like accent is the ideal that we all need to strive towards, which in turn may give us room to judge people’s ideas and reason, not the communication code they have been transferred through.“

Analiza refleksivnih beleški unutar skale

Deskriptivne refleksivne beleške

Dva primera nerefleksivne deskripcije opisuju aktivnosti na času bez kvalifikacije. Primer D1 jasno pokazuje samo teme koje su raspravljane na času bez ličnog osvrta. Za razliku od ovog primera, sledeći, D2 prikazuje opis aktivnosti na času, i nedovršeni uvid u misaoni proces, podstaknut temom časa. Student je bio podstaknut da napravi paralelu sa serijom koju smo gledali u prethodnom semestru, ali ne elaborira dalje razloge, nego iz reakcija zaključujemo da su i tekst „Mother Tongue“ i serija bili nezanimljivi. Činjenica da je u toj grupi dve trećine časa provedeno u čitanju teksta, znači da u grupi nije urađen domaći zadatak, pa diskusija nije bila moguća, ali o ovome ne saznajemo iz refleksivne beleške koja se zaustavlja kod konstatacije utiska o času.

Tehničke refleksivne beleške

U skupu tehničkih refleksija izdvojena su četiri primera koji pokazuju blagu gradaciju ka dubljem promišljanju od primera T1 do T4. U prvom primeru (T1), kvalifikuje se iskustvo na času koji je bio dosadan i pruža se delimičan odgovor na implicitno *zašto* – jer smo razgovarali o tekstu američke autorke i njenoj upotrebi engleskog jezika. Naredna rečenica odgovara na još jedno implicitno *zašto*, budući da se može parafrazirati kao „ovaj čas ni na koji način nije doprineo mom znanju i intelektualnom razvoju jer smo bili okupirani nezanimljivom pričom o jednoj Kineskinji i njenom odnosu prema poeziji“. Ovde, međutim, nije napravljen pokušaj da se ponudi odgovor na pitanje zašto je priča o američkoj autorki, ili o Kineskinji koja se spominje, bila dosadna ili beskorisna. Odgovor na ovo pitanje bi produbilo ovu belešku, i nama pružio perspektivu iz koje njen autor daje svoj osvrt.

Sledeća tehnička beleška, T2 dokumentuje šta je rađeno na času, kroz prizmu ličnog konteksta. Uključuje zatim metadiskurzivni komentar „*All I can say*“ i zatim pruža zaključak koji delimično rezonira sa idejama teksta, ali nedostaje odgovor na pitanje zašto je autorka refleksije povezala kontekst priče o imigrantkinji u Americi sa „našim odnosom prema srpskom jeziku“. Naredni primeri, T3 i T4 pružaju nam kvalifikaciju teme o kojoj je reč: ona je prema refleksiji T3 zanimljiva i edukativna, a u T4 ova tema je jedna od najboljih od svih u toku semestra. U oba primera zapaža se odgovor na implicitno *zašto*, pa zaključujemo da je ova tema bila zanimljiva i značajna *jer* se bavi pitanjima koja su interesantna: pitanja neadekvatnog odnosa i diskriminacije osoba koje ne vladaju dobro engleskim jezikom ili dominantnim jezikom jedne zajednice.

Prelazne refleksivne beleške

Tranzicione ili prelazne refleksije, nalaze se između tehničkih refleksija (koje, kako smo videli, ili ne postavljaju pitanje *zašto?* na kvalifikacije koje iznose ili posredno odgovaraju na implicirano *zašto* unutar teksta) i refleksija u užem smislu. One često odgovaraju na pitanje *zašto?*, ali se zaustave korak ili dva pre nego što bi odgovor na to pitanje bio relativno zaokružen.

U sva tri primera prelazne refleksije primećujemo uspostavljanje ličnog odnosa sa temom, a u primerima P2 i P3 vidimo dinamičan metakognitivni odnos između subjekta i teme o kojoj je bilo reči – diskriminacija i nejednak tretman u društvu osoba sa nedovoljno razvijenim veštinama engleskog jezika. Prvi primer P1 pokazuje prelaznu refleksiju koja povezuje datu temu sa ličnim iskustvom, i primećujemo da su iskustva autorka refleksije u izvesnom smislu slična sa iskustvom neizvorne govornice engleskog jezika u Americi, ali ostaje nedotaknuto pitanje zašto su slična, ili u čemu su ipak ta iskustva različita; da li je to iskustvo imalo istu emotivnu vrednost kao iskustvo koje srećemo u tekstu *jer* je ta emotivna vrednost u spomenutom tekstu dominantna.

U primerima P2 i P3 iskazi kao što su: „I never thought about that term before, and then I realized how it could actually affect people's lives“, i „I have never seen such approach to a topic that, once having read it, seems like something we all should have been aware of before“, jasno ukazuju na nove uvide kojima je proširena i promenjena perspektiva autora ovih refleksija. Oni smatraju da je ova tema važna, i pokazuju iznenađenost da o njoj nikada na ovaj način nisu razmišljali. Ove beleške pripadaju prelaznom obliku ka refleksiji *jer* se novi uvid o važnosti teme ipak ne zaokružuje, već se zaustavlja kod konstatacije stanja stvari.

Refleksivne beleške u užem smislu

Sva tri primera refleksije R1, R2 i R3 se već na prvi pogled razlikuju od dosada analiziranih, najpre po dužini. Tokom analize i evaluacije celokupnog materijala, uočeno je da su prve tri kategorije refleksivnih beleški (nerefleksivno-deskriptivna, tehnička i prelazna) tipično kraće od refleksivnih primera i kritičke refleksije. Ovakav zaključak je očekivan *jer* je razumljivo da nam je za dublje promišljanje ideja potrebno više reči i više prostora.

Primeri refleksije u pravom smislu, koji se ovde navode, odlikuju se značajnom kompleksnošću u poređenju sa prethodnim primerima. Sve tri refleksije nude obrazloženo promišljanje ideja o kojima se raspravljalo na času. Dodatno, svaka od beleški kulminira zaključkom koji prevazilazi okvire ličnog iskustva i ima širu društvenu vrednost. Ove refleksije uspešno transponuju ključne ideje razmatrane na času u širi društveni kontekst, analizirajući ulogu pojedinca u njemu. U primeru R1, fokus je na generacijskim razlikama između roditelja i dece, posebno u pogledu pristupa engleskom jeziku, što je uslovljeno različitim istorijskim kontekstima. Autorka nudi interesantno zapažanje o kontrastima između njenog ličnog iskustva i iskustva njenih roditelja u odnosu na engleski jezik. Iako ističe razlike u njihovim

perspektivama, ona ne zalazi detaljnije u razloge koji su doveli do ovih generacijskih razlika, ostavljajući prostor za dalje promišljanje.

U primeru R2 vidimo zanimljivo opažanje o važnosti razumevanja iskustava imigranata generalno, i konkretno na primeru kineskih imigranata, podstaknuto razmišljanjima o filmu kao i ličnim iskustvima. Dok čitamo ovu refleksiju, ostaje nam zapitanost o dubljoj vezi između priče „Mother Tongue“, filma i autorkinog iskustva koji su na interesantan način isprepleteni u refleksiji.

Primer R3 je bliži narednom stupnju na skali, nego refleksiji, kategoriji u koju je okvirno smešten. U njemu primećujemo značajan pomak ka kritičkoj refleksiji. Ovaj primer predstavlja uspešan i koncizan sažetak ključne ideje priče „Mother Tongue“, smeštajući je u širi društveni kontekst. Na taj način, autorka promišlja i vrednuje njen značaj, kako za neizvorne govornike engleskog jezika uopšte, tako i za studente engleskog jezika konkretno. Utisak o značaju eseja „Mother Tongue“, kao i diskusije o njemu tokom časa, za autorku ove refleksije, stiže se već na samom početku beleške, dok se u njenom preostalom delu detaljno obrazlaže i argumentuje razlog takvog stava.

Kritičke refleksivne beleške

Tri beleške klasifikovane kao kritička refleksija demonstriraju izraženu težnju ka dubljem promišljanju tema i ideja razmatranih na času, iako je ova tendencija različito elaborirana u svakoj od tri refleksije. Prve dve, K1 i K2, imaju jasan fokus na idejama koje ih okupiraju i koje su povezane ne samo sa društvenim kontekstom, već i sa gradivom drugih fakultetskih predmeta, stvarajući širi kontekst znanja koji prevazilazi predmetne granice.

U primeru K1, autorka na zanimljiv način poredi dva metaforička pojma – „slomljeni engleski“ (eng. *broken English*) i kreativnu destrukciju – promišljajući o potencijalima nestandardnog jezika, u ovom slučaju engleskog, za veću slobodu izražavanja i kreativnost kod neizvornih govornika. Ova ideja je izuzetno značajna u kontekstu kontrahegemonijskih procesa, međutim, u samoj refleksiji društveni kontekst je više implicitan nego što je eksplicitan, pa ova ideja velikog potencijala nestandardnog govora ostaje nedomišljena do kraja. Ipak, samo razmišljanje o ovoj temi je značajno i zanimljivo. Slično tome, refleksija K2 povezuje koncepte iz različitih oblasti, fokusirajući se na hegemonijski položaj engleskog jezika u svetu i svest o tome kod onih koji ga izučavaju.

Primer K3 predstavlja najkompleksniju i najobimniju od prikazanih refleksija. Autorka argumentovano iznosi tezu o štetnosti idealizacije akcenta izvornih govornika i diskriminacije neizvornih. Koristeći argumente iz neurolingvistike, ova refleksija osporava osnovu za težnju ka razvijanju akcenta bliskog izvornim govornicima u govoru stranog jezika i elaborirano razvija argument da ljude treba procenjivati na osnovu njihovog razuma i ideja, a ne na osnovu medijuma njihove transmisije. Primer majke Ejmi Ten iz priče je u ovoj refleksiji transponovan u globalni kontekst kao ilustracija štetne prakse nepravednog tretmana neizvornih govornika engleskog jezika.

5.1.2.5. Razmatranja nalaza kategorizacije refleksivnih beleški

Kao što je prethodno objašnjeno, analiza refleksivnih beleški zahtevala je razvoj posebnog sistema kategorizacije, osmišljenog da proceni dubinu i kvalitet kritičkog angažmana studenata. Ova kategorizacija, formulisana kao kontinuum, omogućila je lociranje *svake* beleške u odnosu na prisustvo, odsustvo, ili stepen kritičke refleksije. Pokazano je da je u proceni dubine individualnih refleksija, pitanje *zašto?* predstavljalo koristan dijagnostički alat za pozicioniranje na kontinuumu u rasponu od nereflektivne deskripcije do snažne kritičke refleksije sa svim nijansama između.

Kvantitativna analiza refleksivnih beleški, primenom ovog sistema kategorizacije, dala je sledeće ključne nalaze: najveći broj beleški (371 od 782, odnosno 47.4%) svrstan je u kategorije *srednjeg opsega*

refleksije (između tehničke i prelazne). Ovaj nalaz je u saglasnosti sa sličnim istraživanjima koja su ispitivala studentske refleksije. Pored toga, značajan broj beleški (315) grupisan je oko tačke definisane kao refleksija u užem smislu, što ukazuje na spremnost velikog broja studenata da u pisanju pokažu dublje promišljanje.

Sa posebnom pažnjom beležimo broj beleški koje su locirane oko tačke kritičke refleksije (77, približno 10% od ukupnog broja). Ovaj nalaz pokazuje i sličnosti i razlike u odnosu na referentna istraživanja. Udeo kritičke refleksije u ovom istraživanju kompatibilan je sa nalazima drugih studija (npr. Wong et al. 1995) u smislu da kritička refleksija jeste ređi oblik refleksije u odnosu na ostale kategorije. Slično istraživanju Vongove i saradnika (Wong et al., 1995), gde je kritička refleksija činila 11.1% ukupnih refleksija, u našem istraživanju taj udeo iznosi približno 10%. Međutim, za razliku od nekih drugih istraživanja, kritičke refleksije u našem uzorku nisu *najređi* oblik refleksivnih beleški; najmanji broj beleški (19, što predstavlja približno 2.43% od 782) identifikovan je kao deskriptivno pisanje bez tendencije ka refleksiji. Ovaj nalaz – da je najviši nivo refleksije, iako ređi od ostalih kategorija, ipak zastupljeniji od pukog opisivanja, i to u kontekstu obaveznog, ali nestrukturiranog zadatka – je ohrabrujući, jer ukazuje na potencijal metode kritičke perspektivizacije da podstakne najdublji nivo promišljanja kod studenata, čak i u odsustvu eksplicitnih instrukcija za kritičku refleksiju.⁸

Analiza ukupnog broja refleksija, posmatranih kao celokupan materijal, pruža ohrabrujuće rezultate. Međutim, od suštinske je važnosti ispitati da li je kod pojedinačnih studenata došlo do razvoja u dubini refleksije tokom trajanja kursa. Drugim rečima, iako kvantitativni podaci (ukupan broj i odnos tipova refleksivnih beleški) imaju svoju vrednost, neophodno je utvrditi da li je zabeležen individualni kvalitativni napredak u dubini promišljanja i razvoju refleksivne svesti kod studenata.

5.2.1.5.1. Fokus na individualnoj progresiji

Nakon što je obavljen prvi korak analize, kreiranja skale i razvrstavanja individualnih primera refleksija, fokusirali smo se na pojedinačne slučajeve i pratili razvoj mišljenja kroz, u proseku 13 refleksija koji je svaki student (od 66) ispisao tokom kursa.

U dominantnom broju slučajeva, pokazalo se da su studenti u velikoj meri dosledni u kreiranju određenog tipa refleksija ili njima bliskih varijanti na kontinuumu: na primer, studenti koji su najviše pisali u ključu tehničke refleksije, proizvode radove koji osciliraju na kontinuumu između tehničke i prelazne. Oni koji su ostajali u domenu slabije refleksije, na primer tip R1, u zavisnosti od inspiracije i časa, pisali su i prelazne refleksije, na primer tip T3. Drugim rečima, nije dolazilo do skokovitih razlika između refleksija kod pojedinačnih studenata, na način da su na jednom času pisali tehničke, a na drugom kritičke refleksije.

Međutim, kod isvesnog broja studenata, primećene su naznake promene tokom kursa u pravcu produblivanja refleksivnog pisanja. Kod 9 studenata uočena je tendencija da se sa trajanjem kursa, refleksije produbljuju i bivaju sadržajnije. Na primer, jedna studentkinja na početku kursa piše:

„We split into groups and were assigned to do hammers⁹ on the radio drama we talked about last week. Since I had a severe stomach ache I barely participated at all...” fokusirajući se u ovoj i u drugim beleškama na zadatke obavljene na času, i na nedostatak entuzijazma koji studentkinja oseća jer su joj teme nezanimljive.

⁸ Osim u vidu fokusa na pitanje *zašto?*, što ne predstavlja eksplicitnu instrukciju u užem smislu.

⁹ Misli se na „hamer papir“ – velike listove čvršćeg papira – na kome su studenti pripremali plakate za grupne prezentacije.

Pri kraju kursa, nakon što smo govorili o temi dominacije engleskog jezika u svetu, piše:

“this text should be a lesson to everyone not to underestimate people based on their knowledge of English or any other language that is not their first, because their ability to learn a language doesn't necessarily have to be linked to their intelligence level.”

U kasnijem primeru primećuje se veća zainteresovanost za temu, manje je tehničkih opisa aktivnosti na času, a više promišljenja ideja o kojima smo govorili. Ovo nesumnjivo pokazuje promenu u načinu percepcije iskustva na času, većoj zainteresovanosti za teme o kojima se diskutuje, kao i o većoj spremnosti da se promišljaju ideje i refleksivno razmišlja.

U odnosu na 66 studenata koji su predali radove, 9 studenata kod kojih je zabeležen napredak u kvalitetu refleksivnog pisanja jeste, brojčano gledano, manja grupa. Međutim, u kontekstu ovog konkretnog istraživanja i ciljeva koje smo postavili, ovaj broj je važan pokazatelj. On sugerise da, iako možda ne kod svih studenata, vežba pisanja refleksivnih beleški ima potencijal da dovede do uočljivog poboljšanja u sposobnosti i spremnosti studenata da refleksivno promišljaju iskustva na nastavi.

5.2.1.5.2. Refleksivne beleške kao prostor za emocije, kreativnost i dubinsko promišljanje

Kao sastavni deo kursa Pismene i usmene vežbe G4, refleksivne beleške nisu bile zamišljene samo kao administrativni zahtev, već kao ključni alat za podsticanje kritičkog mišljenja, samorefleksije, i metakognicije kod studenata. Analiza studentskih refleksija otkriva da su one, za većinu studenata, prevazišle status puke obaveze i postale prostor za autentično izražavanje, emocionalno procesuiranje, i kreativno povezivanje sa gradivom.

Emocionalni horizont učenja: od anksioznosti do entuzijazma

Značajan doprinos refleksivnih beleški je uvid u emocionalni svet studenata i njegovu povezanost sa procesom učenja. Studenti su, bez ustručavanja, delili svoja osećanja u vezi sa različitim aspektima kursa od negativnih emocija i nezadovoljstva temama na času: “I hate this topic so much. Sorry for the rant. It really angers me”, do radosti i entuzijazma zbog novih uvida: „this class was eye-opening!”. Pisali su o nedostatku koncentracije i pažnje na času od umora, ili zbog distrakcija (razmišljanja o „svom rođendanu“), kao i o kompleksnim emocijama koje su bile podstaknute temama iz nastave:

“felt guilty. felt surprised, felt irritated. I can't even be bothered to use proper letter capitalization for this one.”

Ova emocionalna iskrenost je dragocena iz nekoliko razloga. Prvo, pokazuje da su studenti razumeli svrhu RB – da nisu samo formalni zadatak, već prilika za iskreno i otvoreno izražavanje. Kao što je jedna studentkinja rekla u fokus grupi, refleksivne beleške su bile retka prilika „gde sam mogla nekad [da] pišem o onome što se meni piše zapravo, a [ne] da pišem o hiljadu stvari koje me ne zanimaju“. Ova sloboda izražavanja omogućila je studentima da se povežu sa gradivom na ličnijem nivou.

Drugo, pokazala je da su studenti kroz proces pisanja uvideli značaj refleksivnog mišljenja koje obuhvata kognitivni aspekt mišljenja, ali i emocionalna stanja koja utiču na proces učenja. Izražavajući emocionalna stanja kroz refleksivne beleške, oni su empirijski potvrdili teorijske postavke o neodvojivosti kognitivnih i afektivnih procesa u učenju (Boud et al. 1985), kao i značaj emocionalne inteligencije za efikasno kritičko mišljenje.

Treće, emocionalni iskazi studenata pružaju uvid u mehanizme kojima RB podstiču kritičko mišljenje. Na primer, studentkinja koja je pisala o sopstvenoj iscrpljenosti („I can't even be bothered to use proper letter capitalization for this one“) implicitno ukazuje na važnost emocionalnog stanja za kognitivni proces. U tom kontekstu su dragoceni uvidi u sopstvene preferencije i stilove učenja koji su

olakšavali ili otežavali izvršenje zadataka na kursu – brojni primeri samokritičnosti i analize sopstvenih sposobnosti:

“I personally lack proficiency in writing newspaper articles, as it demands considerable thinking and imagination skills that I don't excel in.”

Kreativnost i intertekstualnost: Prevazilaženje okvira zadatka

Pored emocionalne dimenzije, refleksivne beleške su podstakle i kreativnost studenata. Ovo se posebno ogleda u intertekstualnim vezama koje su studenti uspostavljali između gradiva sa kursa i sopstvenih interesovanja. Na primer, jedna studentkinja je započela svoju refleksiju pesmom vijetnamskog pesnika Oušn Vuonga o maternjem vijetnamskom jeziku i njegovoj specifičnoj intimnosti (Vuong 2019), povezujući je sa temom teksta „Mother Tongue“. U dve refleksije studenti su citirali Aristotela u kontekstu diskusije o istini i zabludi, a jedna studentkinja je ispisala tekst pesme „Ivy“ pevačice Tejlora Svift da bi ilustrovala svoje razmišljanje. Neki su, pak, u refleksivne beleške uključivali i crteže i karikature koji komično prokazuju pojedine teme sa časa.

Ovakvi kreativni doprinosi pokazuju da su studenti aktivno promišljali i reinterpretirali gradivo, povezujući ga sa sopstvenim znanjem, iskustvom, i interesovanjima. Ovo je jasan pokazatelj dubokog razumevanja i internalizacije naučenog, što je ključni cilj kritičke perspektivizacije.

5.2.1.5.3. O fokus grupama u refleksivnim beleškama: metaperspektivan pristup

Kao posebnu temu refleksivnih beleški izdvajamo onu koje se tiču fokus grupa. Razlog za ovakav poseban osvrt leži u činjenici da su same refleksivne beleške, kao i fokus grupe, integralni deo metode kritičke perspektivizacije. U okviru ove metode, oba elementa služe za sticanje uvida, rutine i dispozicija ka kritičkom mišljenju kod studenata, u skladu sa okvirom definisanim ovim istraživanjem. Istovremeno, predstavljaju dijagnostičko sredstvo za praćenje učinka i načina razmišljanja studenata tokom i na kraju kursa, i najzad za finalne opservacije efekata nastave.

Fokus grupa je, zamišljena kao poslednji čas u semestru posvećen ispitivanju stavova studenata o kursu i kritičkom mišljenju. U ovoj situaciji, studenti su imali priliku da iznesu svoje mišljenje o kursu PiUV, o njegovoj uspešnosti u podsticanju kritičkog mišljenja, da podele svoje poimanje kritičkog mišljenja sa drugima, kao i da čuju tuđe perspektive o svim ovim temama. Za mnoge studente, fokus grupa je predstavljala neobičan i nov format razgovora, o čemu su pisali u refleksivnim beleškama.

Za metodu kritičke perspektivizacije, iskustvo fokus grupe, u kojoj su studenti bili izloženi perspektivama svojih kolega i zajedničkim iskustvima sa časova, ima izuzetan značaj. Zamišljeno je da se iskustva i zapažanja studenata iz fokus grupe pretoče u refleksivne beleške, gde se to iskustvo ponovo oblikuje, ovog puta kroz individualnu perspektivu. Kao rezultat toga, refleksivne beleške u kojima studenti pišu o fokus grupama na kojima su govorili o kritičkom mišljenju i o kursu PiUV pružaju metaperspektivu o ovim temama, kao i o samoj fokus grupi kao didaktičkom i dijagnostičkom sredstvu, kroz trijažu zajedničkog iskustva viđenog iz različitih uglova njenih učesnika.

U ovom delu analize, interesuje nas kako studenti refleksivno promišljaju iskustvo u kojem su bili okruženi perspektivama svojih kolega o zajedničkom iskustvu nastave na kursu PiUV. Od posebnog značaja je i kako na nivou kritičke refleksije promišljaju samo iskustvo fokus grupe, kao i koji sadržaji su ostavili najveći utisak, odnosno, šta su izdvojili kao vredno beleženja u svojim refleksijama.

U pet fokus grupa koje su izvedene sa studentima anglistike koji su pohađali kurs Pismene i usmene vežbe, učestvovalo je pedeset troje studenata. Od ovog broja učesnika dobijeno je 42 refleksivne beleške o fokus grupi, koje su ujedno bile i poslednje zabeležene refleksivne beleške na kursu PiUV G4.

Nisu svi učesnici pisali u refleksivnim beleškama o fokus grupi, a pretpostavka je da je to zato što instrukcija nije bila jasna. Naime, studentima nije jasno naznačeno da je potrebno i ovaj, poslednji čas koji je po formatu bio različit od redovnih časova, opisati u refleksivnim beleškama.

U kontekstu kategorizacije refleksija sa fokus grupe, zanimljivo je da je najmanje bilo deskriptivnih i tehničkih. Najveći broj ovih refleksivnih beleški je uključivao dublje vidove refleksije, što je pozitivno jer to najpre znači da je ovo iskustvo bilo inspirativno i podsticalo studente na razmišljanje. Sa druge strane, budući da je to bila poslednja beleška tokom semestra u kojem su studenti sukcesivno bili podsećani na tehniku produbljivanja refleksija, možemo pretpostaviti i da je vremenom stepen refleksivnog mišljenja kod studenata postao viši.

5.2.1.5.3.1. Teme koje se izdvajaju u refleksivnim beleškama o fokus grupama

Segment refleksivnih beleški posvećen fokus grupama, analiziran je koristeći se kvalitativnom analizom sadržaja, i na ovaj način izdvojeno je 6 upečatljivih tema koje provejavaju studentskim radovima. One pokazuju uspešnost fokus grupe jer su studenti izrazito pozitivno reagovali na ovaj vid diskusije, koja im je pružila priliku da uobliče i artikulišu svoje mišljenje o kursu Pismene i usmene vežbe, o kritičkom mišljenju i svom napretku kako u domenu kritičkog mišljenja, tako i u samom predmetnom sadržaju kursa – veštine pisanja na engleskom jeziku.

1. Kritičko mišljenje kao ključna veština – naglašava se značaj kritičkog mišljenja u obrazovanju, ali ne samo u kontekstu akademskog uspeha, nego u savremenom svetu gde je potrebno biti spreman i prepoznati manipulaciju i dezinformacije. U skoro svim beleškama stajao je osvrt na prioritet koji kritičkom mišljenju treba dati u obrazovanju.

„What will surely stay with me is the conclusion that I came to during the discussion. We are conditioned to think that critical thinking is the road to truth. Yet, that is not the case. Critical thinking is learning that there is no absolute truth. Critical thinking is discovering many truths through adopting multiple points of view. Thank you for instilling just that in us! <3”

2. Značaj otvorene diskusije, i sagledavanja različitih perspektiva – u beleškama se izdvaja stav studenata da im je ova diskusija pomogla da čuju različita mišljenja i izraze svoje stavove slobodno u opuštenoj atmosferi. Takođe, veliki broj studenata iznose mišljenje da su ovakve debate potrebne i korisne, a da su retke tokom obrazovanja:

„I wish that we did this sort of thing more often“; „I enjoy listening to different perspectives and it’s a shame we didn’t have time to discuss this subject further.“

Pet studenata eksplicitno navodi da je ovakav vid razgovora potrebno uvesti u nastavu. Osim toga, često se spominje značaj ekspresije sopstvenog mišljenja i slušanja tuđeg, i da je to važno za razvoj kritičkog mišljenja. Jedna studentkinja iznosi veoma značajan uvid da artikulacija mišljenja podrazumeva i priliku za procenu i kontrolu mišljenja, a da je slušanje tuđih prilika da se sopstveno mišljenje unapredi:

„... I realised today that [...] voicing opinions is at the same time a way of critical thinking about your own ideas. Second, I get to hear so much different points of view, some conflicting, some similar. That is beneficial to me because you get to see the way other people think, and if you come across something interesting, you can compare it with your own opinion on the topic and see how you can improve yourself by introducing a new light on the matter.”

3. Značaj kursa PiUV u podsticanju kritičkog mišljenja – u mnogim refleksijama o fokus grupama studenti su se, podstaknuti tom diskusijom, osvrtni na ukupan uticaj kursa i navodili da je ih je

podstakao da kritički misle i da sagledavaju pojave na drugačiji način i iz različitih uglova. Takođe, navodi se i da su na ovom kursu studenti stekli mentalnu „uvežbanost“ i naviku da kritički posmatraju pojave oko sebe u svakodnevnom okruženju, što je od posebnog značaja za metodu kritičke perspektivizacija:

„Regarding the course in general, I believe we have all had our minds trained to think critically and that we will use critical thinking more often in our everyday lives now that we are more aware of it”.

Značajno je i viđenje da je iskustvo diskusije s fokus grupe navelo neke studente da razmišljaju o važnosti kritičkog mišljenja, o čemu su razgovarali i sa prijateljima izvan kruga kolega anglista:

“Talking about the importance of critical thinking and realizing that it’s something that everyone has to work on was very useful. I think that, after that class, all of us thought about it a little more and even discussed it with our friends later. Here's what I remember: ask questions, always think about things from different perspectives, be objective, analyse and if you talk/write about something, you have to: have facts, know the reasons why you're against/for something and always be ready that not everyone will support your ideas/opinions.”

4. Razvoj jezičkih veština i lični razvoj – kritičko mišljenje se ne posmatra samo kao umna delatnost koja je neophodna za intelektualni razvoj, već je prepoznato kao važno za razvoj predmetnih veština i lični rast. Studenti shvataju da im je kurs pomogao da postanu otvoreniji, samokritičniji i svesniji informacija kojima su izloženi, i interesantno je da ove uvide prepoznaju i formulišu u kontekstu ličnog rasta. Takođe se u studetnskim refleksijama uočava svest da je kurs imao pozitivan uticaj na razvoj jezičkih veština, naročito u vidu proširenja akademskog vokabulara i poboljšanja strukture rečenice. Učešće u fokus grupi je iniciralo proces daljeg razmišljanja kod studenata, koji se nastavio i izvan vremenskog okvira same sesije. Ovo ukazuje na to da su studenti nastavili da obrađuju utiske i nakon formalnog završetka fokus grupe. Ono što smatramo značajnim je da su studenti prepoznali važnost kritičkog mišljenja u svakodnevnom životu i da im je kurs PiUV pružio načine povezivanja kritičkog mišljenja sa situacijama sa kojima se susreću u svakodnevnicima.

„I exited the classroom today with so many questions in my mind, and I must say that I appreciate it... I must say that these classes were beneficial in many ways, not only purely education-wise. Not only did these classes help me acquire new vocabulary, improve and freshen sentence structure, but the constant questions and encouragement to think critically helped my personal growth. We have constantly been challenged in class to reassess our views made me change my ways around things that do not concern only school.”

5. Nedostatak kritičkog mišljenja u obrazovanju – ova tema je takođe široko prepoznata među studentima anglistike, pa su mnoge refleksije o fokus grupama sadržale komentar u vezi sa potrebom da kritičko mišljenje bude zastupljenije na univerzitetskom obrazovanju, kao i da bude prisutno u srednjoškolskom kurikulumu. Značajan broj refleksivnih beleški sadrži eksplicitne komentare o nedostatku kritičkog mišljenja u postojećem obrazovnom sistemu, posebno na nivou srednjoškolskog obrazovanja, uz izraženu želju za njegovom širom integracijom u kurikulum.

Ovo se može ilustrovati sledećim citatima:

„...we talked about the importance of critical thinking which is something that is not covered enough in our schooling system“, kao i:

„I wish high school students were introduced to critical thinking in the similar manner that we were in this course as I think they would greatly benefit from it at their age.”

Ovi iskazi odražavaju kritički stav studenata prema sopstvenom prethodnom obrazovanju i ukazuju na njihovo uverenje da je kritičko mišljenje neophodna kompetencija koja se mora razvijati od ranijeg uzrasta.

6. Konkretni primeri i detalji spomenuti tokom fokus grupe – pojedine refleksije navode konkretne primere iz diskusije koje su im bile značajne. Ovo pokazuje da su studenti aktivno slušali i pažljivo pratili tok diskusije, kao i da su nakon fokus grupe, kao što je gore primećeno, aktivno promišljali razgovor koji smo vodili. Detalji kojih su se prisećali u refleksivnim beleškama tiču se iskaza drugih studenata koji su ih naveli na razmišljanje, pa u prvom primeru vidimo da je značajan utisak bio kada je jedan učesnik fokus grupe kazao da su kontroverzne teme one koje nas tipično podstiču na kritičko promišljanje. Ovakvi uvidi pokazuju da su studenti kroz iskustvo u nastavi došli do zaključka da je za podsticanje kritičkog mišljenja važan iskorak iz ustaljenih načina mišljenja.

„What stuck out to me the most was what Nikola said about when he caught himself thinking critically. He made a valid point that the more controversial a topic is, the more we try to think critically and approach the issue from both sides by playing devil's advocate.”

U drugom primeru, primećen je iskaz učesnice koja se osvrnula na važnost pitanja *zašto?* u podsticanju radoznalosti kod dece. Važnost ovog pitanja za kritičku refleksiju predstavili smo u odeljku 4.3.3.3.5.

“For example, Marina mentioned children and their tendency to always ask “why”. Therefore, children think critically, and if parents don’t want to answer those questions and regard them as “stupid”, they actually suppress their critical thinking.”

5.2. Istraživanje putem fokus grupa i analiza dobijenih rezultata

U narednom segmentu posvetićemo se analizi rezultata dobijenih ovom kvalitativnom metodom ispitivanja stavova studenata u pokušaju da dobijemo potpunije odgovore na pitanja vezana za uticaj kursa Pismene i usmene vežbe, i konkretno uticaja metode kritičke perspektivizacije na njihovo kritičko mišljenje i lični razvoj.

Za sprovođenje ovog istraživanja, najpre je zatraženo odobrenje od strane nadležne Etičke komisije Filološkog fakulteta Univerziteta u Beogradu. Nakon dobijanja saglasnosti 24.05.2023. godine, da se sa studentima Anglistike obavi ovakvo istraživanje, organizovane su fokus grupe sa studentima druge godine koji su pohađali kurs Pismene i usmene vežbe.

Organizovano je 5 fokus grupa za tri dana tokom poslednje nedelje letnjeg semestra akademske 2022/2023. godine. Ukupno je učestvovalo pedeset troje studenata. Fokus grupe su obavljene u učionicama u kojima se odvijala nastava u okviru redovnih termina ovog kursa. Budući da su fokus grupe organizovane u toku poslednje nedelje u kojoj se nastava odvija fakultativno, studentima je rečeno da mogu da izaberu termin u kom će doći kako bi se izašlo u susret njihovim obavezama povodom preiprema za treći ispitni rok. Ovaj ustupak učinjen je sa namerom da se postigne učešće većeg broja studenata, što je sa jedne strane bilo uspešno. Sa druge strane, rizik je postojao da grupe budu neravnomerne veličine. Ovaj rizik se ispostavio kao realan i rezultirao je varijacijom u broju učesnika po grupama, pa je u prvom

fokus grupi učestvovalo 14 studenata, u drugoj 8, u trećoj 8, u četvrtoj 6, a u poslednju fokus grupu je došlo čak 17 studenata.

Trajanje fokus grupa u proseku je bilo 90 minuta, s tim da je poslednja trajala čak 120 minuta zbog velikog broja učesnika. Fokus grupe su snimane uz pomoć mobilnog telefona moderatorke fokus grupa i autorke ovog istraživanja, uz pismenu saglasnost učesnika da se razgovor snima isključivo za potrebe istraživanja.

Sve fokus grupe su protekle u relaksiranoj atmosferi koju su mnogi studenti pozitivno i šaljivo komentarisali u refleksivnim beleškama:

„It gave off “the end of high school” and “couples therapy” vibes at the same time. In a good way.”

„Ah, the final class and the most fun one. ...It was a cozy little class and one where we were all allowed to be more relaxed when talking.“

Uzimajući u obzir metodologiju kojom je tokom kursa bilo stimulirano kritičko mišljenje kod studenata, cilj fokus grupa je bio da se dođe do kvalitativnih podataka i stavova studenata. U tom kontekstu, ključna pitanja ovih fokus grupa ticala su se individualnog doživljaja studenata i njihovih promišljanja efekata koji je kurs imao na razvoj njihovih kritičkih kapaciteta, jezičkih sposobnosti i ličnog razvoja.

Studenti su unapred bili upućeni u temu razgovora, bilo im je predočeno da ćemo razgovarati o kursu i o kritičkom mišljenju, a dodatno ih je na razgovor pripremila i onlajn anketa koju su popunili neposredno pred organizaciju fokus grupa, a o kojima će biti reči u odeljku 5.3.

Svaka fokus grupa započela je pitanjima: „Šta za vas predstavlja kritičko mišljenje, kako biste ga opisali ili definisali“; „Da li mislite da je važno u obrazovanju, i zašto?“, sa potpitanjem koje bismo postavili tokom diskusije – „Da li mislite da je važno za angliste i za tok njihovog obrazovanja i zašto“. Dalji tok diskusije se fokusirao na kurs Pismene i usmene vežbe, i naredna pitanja ticala su se uticaja koji je ovaj kurs imao na kritičko mišljenje studenata. U tom kontekstu studenti su pitani: „Da li je ovaj kurs uticao na vaše kritičko mišljenje, na upotrebu kritičkog mišljenja u akademskom i ličnom životu“, kao i: „Da li ste primetili napredak u jezičkim veštinama u pismenom i usmenom izražavanju na engleskom jeziku“. Ovo je bio skup pitanja koji je uokvirio prvi deo grupne diskusije.

Budući da smo pre obavljanja fokus grupa imali uvid u rezultate anketnog ispitivanja studenata koji su pokazali dominantan konsenzus po pitanju pozitivnog uticaja kursa, njegovih tema i zadataka na opšte kritičke kapacitete studenata, računali smo na pozitivne odgovore na pitanja koja smo gore naveli. Ono što je bilo od važnosti ispitati tokom grupnog razgovora su dublji i konkretniji uvidi studenata u njihov lični razvoj. Drugi deo grupne diskusije uokvirila su pitanja koja su imala za cilj da mapiraju zone najvećeg rasta u odnosu na teme, aktivnosti i zadatke na kursu. Usledila je diskusija o tome koje teme i koja iskustva sa časa su bila od najvećeg značaja za studente.

Treći deo diskusije bio je posvećen refleksivnim beleškama i efektima ovog zadatka. Studenti su zamoljeni da iznesu svoje mišljenje o iskustvu pisanja refleksivnih beleški, kao i o njihovom uticaju na

kritičko mišljenje i proces učenja. Mišljenja studenata o reflektivnim beleškama bila su posebno važna, s obzirom na to da su one predstavljale tip zadatka sa kojim se većina studenata nije susretala ranije. Pored toga, stavovi studenata o ovom zadatku imali su i kontrolnu funkciju u smislu da su pružala povratnu informaciju o efikasnosti te nastavne metode u ovom istraživanju – omogućili su procenu načina na koji studenti vrednuju njihov uticaj na širok spektar kognitivnih i nekognitivnih aspekata kritičkog mišljenja, za koje se pretpostavljalo da će biti podstaknuti upravo reflektivnim beleškama.

Navedena struktura diskusije je praćena u svakoj fokus grupi, ali je očekivano da svaka fokus grupa ima zasebnu dinamiku, i da će doći do odstupanja, varijacija u redosledu ili formulaciji pitanja, kao i većeg ili manjeg zadržavanja na određenim temama.

5.2.1. Longitudinalni pristup

U cilju dobijanja zaokruženih kvalitativnih podataka o uticaju kursa PiUV sa metodom kritičke perspektivizacije na studente, sprovedene su dodatne dve fokus grupe sa studentima koji su pohađali kurs godinu dana po okončanju kursa. Procenjeno je da je ovaj period bio dovoljno dug za objektivno razmatranje potencijalnih trajnih uticaja kursa i potencijalne retencije naučenog, kao i efekata na kritičko mišljenje studenata. Ovaj period je takođe odabran jer se poklapa sa završetkom narednog kursa Savremenog engleskog jezika, G5 i G6 koji su isti studenti, sada treće godine, uspešno odslušali.

Kao što je prethodno navedeno, longitudinalna istraživanja naglašavaju dinamičku prirodu života ljudi, beležeći promene i kontinuitete tokom vremena (Saldana 2003; Neale 2019; Balmer et al. 2021).

U skladu s tim, primarni cilj ovog segmenta istraživanja bio je da se utvrdi da li su određeni elementi i aspekti kursa zadržali svoju vrednost i korisnost za studente i godinu dana nakon njegovog završetka, odnosno, da li je došlo do trajnog usvajanja relevantnih znanja. Pored toga, bilo je važno zabeležiti i eventualne promene u stavovima studenata u odnosu na rezultate dobijene neposredno nakon završetka kursa. Konačno, istraživanjem se nastojalo utvrditi da li je u ovom periodu došlo do transfera znanja stečenog na kursu PiUV.

U maju 2024. godine, sprovedene su dve dodatne fokus grupe, putem onlajn platforme Google Meet. Učestvovalo je ukupno devet studenata, raspoređenih u dve grupe (jedna sa četiri, a druga sa pet učesnika). Obe fokus grupe trajale su približno 45 minuta. Transkripti, ručno izrađeni u programu Microsoft Word, pridodati su dokumentu sa prethodno transkribovanim fokus grupama.

Transkripcija svih fokus grupa izvršena je manuelno, korišćenjem programa Microsoft Word. Ukupan obim transkripata iznosi 42.240 reči. Dobijeni materijal podvrgnut je kvalitativnoj analizi, uz primenu metode kodiranja analogne onoj korišćenju za analizu reflektivnih beleški.

Fokus grupe su vođene uglavnom na srpskom jeziku, iako se kurs Pismene i usmene vežbe odvoja na engleskom. Ova odluka je doneta sa ciljem da se umanja anksioznost studenata povezana sa upotrebom stranog jezika, posebno u usmenoj produkciji, i da se stvori opuštenija atmosfera pogodna za iskreno i otvoreno deljenje iskustava i mišljenja. S obzirom na to da je kontekst razgovora sa nastavnicom sličan ispitnoj situaciji, u kojoj je anksioznost pri upotrebi stranog jezika posebno izražena, namera je bila da se ova dimenzija suspenduje kako bi se studentima omogućio neometan pristup sopstvenim razmišljanjima o ključnim pitanjima istraživanja. Studentima je eksplicitno naglašeno da je cilj razgovora razmena utisaka i iskustava, da mogu da biraju kojim će jezikom govoriti, i da se ne obaziru na jezičku ispravnost odgovora. Pojedini studenti su, tokom razgovora, birali da odgovaraju na engleskom jeziku,

što je razumljivo s obzirom na to da su se teme o kojima se diskutovalo obrađivale na engleskom jeziku tokom prethodnog semestra.

U daljem tekstu (odjeljak 5.2.2), prvo će biti analizirani razgovori u fokus grupama sprovedenim neposredno nakon završetka kursa PiUV, a zatim će (odjeljak 5.2.3.), biti predstavljeni nalazi iz fokus grupa realizovanih godinu dana nakon okončanja kursa.

5.2.2. Analiza rezultata fokus grupa na kraju kursa PiUV

Kako studenti definišu kritičko mišljenje.¹⁰

U fokus grupama, sprovedenim na poslednjim časovima kursa PiUV, studenti su upitani kako bi opisali kritičko mišljenje (KM) i šta ono za njih znači. Analiza njihovih odgovora ukazuje na izuzetno razvijeno i višeslojno razumevanje ovog koncepta, koje prevazilazi jednostavno nabranje kognitivnih veština. Studenti, naime, dosledno doživljavaju KM kao aktivan i kompleksan proces izgradnje sposobnosti za autonomno mišljenje i razvoj sopstvenih stavova, ali u dijalogu sa drugima i uz razumevanje različitih perspektiva.

Jedan od ključnih činioca KM koji se provlači kroz definicije studenata jesu *samostalnost i sloboda mišljenja*, nasuprot pasivnom prihvatanju autoriteta i „serviranih“ informacija. Naglašava se važnost sopstvenog mišljenja, uz istovremeno kritičko preispitivanje tuđih ideja:

„...sloboda izražavanja naših sopstvenih misli i da možemo da kritikujemo tuđe ideje, da ne prihvatamo slepo određene ideje i principe nego da imamo svoje mišljenje“.

Slično tome, ističe se potreba da se “stvara svoje mišljenje o tome, a ne ono što nam je nametnuto“. Studenti naglašavaju važnost *aktivnog* promišljanja nasuprot, kako kažu, „slepom upijanju informacija koje nam se plasiraju“.

Ove teme nisu samo često pominjane, već su i podržane od strane velike većine studenata. Učestalost fraza kao što su „upijati informacije“ (izbrojano šest puta, uvek u negativnom kontekstu), „misliti svojom glavom“ (i varijacije) i „uzimati zdravo za gotovo“ (izbrojano devet puta) ilustruju ovaj zajednički stav. Gotovo po pravilu, nakon prvih iznetih definicija, naredni odgovori studenata bi započinjali izrazima slaganja, poput „slažem se sa koleginicom“ ili „ja bih se složila sa svima, sve je to kritičko mišljenje“, ukazujući na visok stepen saglasnosti oko ključnih aspekata KM.

Pored *samostalnosti*, studenti ističu *analitičke* i *evaluativne* aspekte KM, kao i neophodnost zadržavanja doze skeptičnosti i traganje za dokazima na kojima se temelji ispravno rezonovanje:

„to je sposobnost da se sumnja u apsolutno bilo koje mišljenje koliko god zdravorazumski da deluje dokle god nemamo neki zapravo dokaz.“

Spominje se važna dimenzija kritičkog mišljenja koja obuhvata preispitivanje sopstvenih stavova, i samorefleksiju: „to je sposobnost da preispitujemo svoje mišljenje i stavove“. Evaluacija i analiza sopstvenog mišljenja se posmatra kao važan proces discipline misli i nastojanja da se odupremo težnji da smo uvek u pravu. To je, kako je rekao jedan učesnik, „prvi korak ka kritičkom mišljenju“ koji nas navodi da se stalno pitamo „zašto zašto, zašto, zašto [...] i kad vidiš da ne možeš da dođeš do odgovora sam, onda ti to ustvari smanjuje ego i počinješ da tražiš druga mišljenja“.

¹⁰ Svi navedeni citati predstavljaju odgovore studenata tokom 5 fokus grupa.

Centralno mesto u studentskim definicijama KM zauzima uvažavanje i razumevanje višestrukih perspektiva. Ovo se dosledno ističe kao ključni element KM, neophodan za formiranje sopstvenog mišljenja i razumevanje sveta:

„Važno je slušati druge ljude i različite tačke gledišta da bi se došlo do nečeg što je [...] svojstveno nama“. Ili, kako jedan student primećuje: „ako nemamo tuđe mišljenje, naša perspektiva je usmerena na samo jednu tačku“. Ovakav stav ukazuje na socijalnu dimenziju KM koju studenti prepoznaju. Naglašavajući važnost razumevanja drugih, jedna studentkinja objašnjava da je potrebno aktivno slušati i: „...pokušati razumeti zašto tako misle, koji je kontekst, kako su odrastali, kroz šta su prošli...“.

Studenti povezuju KM i sa društvenim angažmanom. Kritičko mišljenje se vidi kao: „potreba da bismo učestvovali u društvu na bilo kakav značajniji način...“. U tom kontekstu, saglasni su i da: „...je KM upravo ono što smo rekli, da spoznamo svoju perspektivu, tuđu perspektivu i da aktivno slušamo suprotnu stranu...“.

Konačno, studenti su svesni da je KM veština koja se razvija: „[To je] veština evaluacije informacija i [...] moramo je vežbati to celog života“, i da taj razvoj zahteva kontinuirani napor i praksu. Jedan student primećuje i da: „...je kritičko mišljenje bazirano na nekoj vrsti kreativne imaginacije koja može da se razvije“.

U kontekstu društvene uloge i društvene uslovljenosti kritičkog mišljenja javljaju se dve važne grupe stavova: da je kritičko mišljenje značajno za nas kao društvene aktere: „To je poteba da bismo učestvovali u društvu na bilo kakav značajniji način.“ Ovakvi stavovi ukazuju na značaj koji se kritičkom mišljenju pridaje u kontekstu uloge pojedinca u društvu. Jedna od učesnica nudi i definiciju na engleskom jeziku koja ističe značaj sagledavanja tuđih perspektiva u društvenom kontekstu:

„To me critical thinking is defined by having a deeper understanding of the world around us, of our own thoughts as well as the thoughts of other people and opinions and being able to look at every side of each story [...] you don't have to agree with any of these just being able to look at the situation and understand it makes us more valuable“.

Drugu grupu stavova u kontekstu društvene uslovljenosti kritičkog mišljenja povezuje nezadovoljstvo studenata zastupljenošću kritičkog mišljenja u obrazovnom sistemu. Ovaj stav bio je vidljiv i u refleksivnim beleškama, naročito u onima o fokus grupi. Moguće je da su studenti bili pod utiskom diskusije kojom su provejavali ovakvi komentari, pa su ih iz toga razloga zapisali i u refleksivne beleške. U svakom slučaju, učestalost ove teme govori o njenom značaju za studente.

Pojedini navode pozitivne primere iz srednje škole, ali generalno preovladava mišljenje da se u ranijim stadijumima obrazovanja nije dovoljno podsticalo samostalno razmišljanje:

„Ja sam to tek sad doživela na fakultetu da neko od mene traži da kritički razmišljam. U osnovnoj i srednjoj školi [...] uglavnom se tražilo da samo memorišemo to što nam se plasira.“

Razmatrajući šire implikacije percipiranih nedostataka obrazovnog sistema, neki iznose kritička zapažanja na globalnom nivou, dovodeći u pitanje da li društvo u celini podstiče razvoj kritičkih kapaciteta kod pojedinaca: „Problem je što je tako svuda, nije to samo kod nas. Svim državama je korisno da prosečan čovek ne razmišlja mnogo, da li su one demokratske ili nisu, treba im da običan čovek ne razmišlja mnogo“.

Analiza odgovora u fokus grupama jasno ukazuje da studenti ne doživljavaju KM kao apstraktni skup veština, već kao aktivan, višeslojan proces koji je duboko povezan sa njihovim ličnim, akademskim

i društvenim životom. Ovo razumevanje KM je u skladu sa savremenim teorijskim pristupima, koji naglašavaju važnost konteksta, dijaloga, samorefleksije, i društvene odgovornosti u razvoju kritičkog mišljenja.

5.2.2.1. Percepcija kursa PiUV

Rezultati anketnog ispitivanja pokazali su dominantno slaganje studenata sa iskazom da je kurs Pismene i usmene vežbe podsticao kritičko mišljenje u nastavi engleskog jezika (90,5 % anketiranih studenata – 66,2% se u potpunosti slaže, a 24,3% uglavnom). Fokus grupe su, stoga, pružile odgovor na pitanje *kako* studenti percipiraju sopstveni napredak u kritičkom rezonovanju. U svim fokus grupama, studenti nedvosmisleno potvrđuju da je kurs imao značajan pozitivan uticaj na njihovo kritičko mišljenje ali i na njihove jezičke veštine. Oni navode konkretne primere kako su razvili svoje veštine analize, argumentacije, pisanja i čitanja, promenili način razmišljanja, i postali svesniji sopstvenog procesa učenja. Posebno se ističe uticaj kursa na razumevanje i prepoznavanje manipulacije jezikom, važnost višestrukih perspektiva, i sposobnost da se kritički odnose prema informacijama.

U kontekstu razvoja jezičkih veština, studenti su govorili o pozitivnom uticaju kursa, ali za nijansu drugačije od veština kritičkog mišljenja. Naime, stiče se utisak da su učesici fokus grupa jasnije umeli da obrazlože pozitivne uticaje kursa na kritičko mišljenje, dok su jezičke veštine bile nešto slabije elaborirane iako je dominantna percepcija studenata bila u skladu i sa nalazima anketnog ispitivanja (u kome 85.1 % ispitanika misli da je kurs doprineo neprektno njihovih jezičkih veština). Istaknute su veštine pisanja, čitanja i analize tekstova, dok se govor i vokabular pominju nešto ređe, ali i dalje u pozitivnom kontekstu.

Studenti su naglasili da je kurs uticao na njihovo kritičko mišljenje prvenstveno kroz osveščivanje postojećih, ali često nesvesnih, misaonih procesa. Kao što je jedna studentkinja primetila:

“Mislim da je većina nas možda nesvesno obrađivala sve te informacije sa svih strana, i nekako sada smo osvestili da je to neophodno [...] i sada implementiramo to u sve ostalo“. Ovo osveščivanje je, prema rečima studenata, dovelo do promene u načinu razmišljanja, ali i u težnji da formiraju sopstvene stavove i da imaju hrabrosti da ih iskažu. Prema iskazima studenata zadaci i aktivnosti su zahtevali da zauzmu stav i da umeju da ga obrazlože „makar bio iz drugačije perspektive.“

Posebno je značajan uticaj kursa na analitičke veštine studenata u kontekstu medijske pismenosti. Studenti navode da su postali osetljiviji na manipulativne tehnike u jeziku, različite perspektive u izveštavanju, i skrivene agende medija. Jedan student to ilustruje na sledeći način:

„Mislim da smo tokom celog kursa podsticali kritičko mišljenje i da nam je svima sad mozak utreniran da mislimo kritički. Meni je najveći utisak ostavilo kada smo radili razliku između tabloida i broadsheet novina; i danas kada čitam novine uvek se setim tih časova koje smo imali i da svaka strana može da ima neku agendu koju želi da plasira kroz te vesti, i da je potrebno da ih sagledamo kroz više izvora.“

Može se primetiti da formulacija „mozak utreniran da mislimo kritički“ slikovito prikazuje uspešnost nastojanja metode kritičke perspektivizacije da se kritička refleksija i mišljenje razvijaju tako da postanu deo navike i svakodnevnog života. U sličnom kontekstu, navode se i konkretni primeri koji pokazuju promene kod studenata ka većoj senzitivnosti na jezik u javnom diskursu, i specifičnu upotrebu ograda i sličnih jezičkih sredstava koji oblikuju stav autora. U skoro svim grupama, neki od studenata su se prisetili upotrebe ograde „perhaps“ koja je promenila značenje pročitano delo teksta (videti odeljak 4.3.2.1.). Ovo sugeriše da je kurs uticao na opšti način razmišljanja i komunikacije studenata. Jedan

student primećuje: „Sada kada čitam neke tekstove iz svakodnevice, vidim kako ljudi koriste neke tehnike o kojima smo mi pričali, i kako može da se manipuliše pisanim jezikom.“

Mnogi studenti pominju i *širi uticaj* kursa, koji prevazilazi akademski kontekst i podstiče ih da kritički promišljaju svakodnevne situacije. Jedan student govori o „profesionalnoj deformaciji“, u smislu da sada ima „potrebu da potkrepim sve što kažem“ čak i u svakodnevnim razgovorima. Javljali su se brojni primeri iz svakodnevnog života kojima studenti ilustruju veću toleranciju prema drugačijim stavovima, pa na primer, jedan student spominje da je sada skloniji da „spusti loptu“ kada se ne slaže sa drugima, a mnogi navode da ulažu više truda da razumeju tuđe stavove sa kojima se ne slažu.

U kontekstu razvoja jezičkih veština, više studenata pominje pisanje kao ključni element kursa koji je uticao na njihov razvoj. Često se direktno povezuju pismeni zadaci na razvoj akademskog engleskog jezika i veštine argumentacije: „Lakše sada mogu argumentovati svoje mišljenje i raspravljati na neki akademski način...Kao posledica učenja akademskog pisanja na ovom kursu...“ U jednoj fokus grupi zabeležena je zanimljiva opservacija o tome kako fokus na razvoj kritičkih veština utiče na razvoj jezičkih sposobnosti: „jezičke veštine su važne jer [...] potrebno je upakovati dobro svaki argument i potrebna je veština da se sve lepo preliva jedno u drugo i da ono što napišemo makar bude koherentna celina.“

5.2.2.2. Najuticajnije teme i aktivnosti kursa

Tokom razgovora u fokus grupama, studenti su se osvrnuli i na sopstveno iskustvo sa različitim tematskim oblastima obrađivanim na kursu, identifikujući one teme i zadatke za koje smatraju da su imali najveći uticaj na njihovo kritičko mišljenje. Ovaj uticaj se, prema njihovim iskazima, manifestovao bilo kao direktan podsticaj kritičkom razmišljanju, bilo kao širenje vidika i otvaranje novih perspektiva. Među temama i zadacima koji su se posebno istakli po svom značaju, studenti navode sledećih pet (poređanih prema učestalosti pominjanja): pisanje novinskih članaka iz perspektive tabloida i profesionalnih medija, analizu radiodrame „Rat svetova“, debate na časovima, temu globalne dominacije engleskog jezika, i izradu novinske reportaže (engl. *feature article*).

1. Novinski članci: poligon za dekonstrukciju medijskih narativa

Ubedljivo najčešće pominjana vežba bila je analiza i pisanje novinskih članaka u stilu tabloida i profesionalnih medija. Studenti su isticali da im je ova aktivnost „otvorila oči“ za različite načine na koje se ista tema može predstaviti, u zavisnosti od izbora reči, ugla posmatranja, i pretpostavljene publike. Ovo ih je, kako kažu, „osvestilo o moći jezika i manipulaciji u medijima“. Jedan student to formuliše:

„...sad mogu i kada čitam neki drugi [članak], da uvidim koji ugao ovaj pisac želi da promoviše, na šta želi da nas navodi da mislimo i da budemo otporni na takve stvari.“

Drugi dodaje:

„Meni je najveći utisak ostavilo kada smo radili razliku između tabloida i broadsheet novina i danas kada čitam novine uvek se setim tih časova [...] i da je potrebno da ih sagledamo kroz više izvora.“

Ova vežba nije samo unapredila analitičke veštine studenata, već ih je i podstakla da preispitaju sopstvene predrasude. Neki studenti su čak priznali da su, pišući članak iz perspektive sa kojom se ne slažu, promenili sopstveno mišljenje. Pisanje broadsheet članka je, za neke, bio izazov u objektivnosti, a kod mnogih pobudilo veću pažnju prema pitanju objektivnosti generalno: „...shvatila sam koliko odluka treba da donesem [...] Mislila sam broadsheet, znači objektivne informacije, to to i to, ali zapravo, [...] ima mnogo više odluka nego što se čini“.

2. „Rat svetova“: kritički prijem informacija i opasnosti nekritičkog verovanja

Analiza radio drame Orsona Velsa „Rat svetova“ i mita o masovnoj panici koju je ona navodno izazvala, takođe se pokazala kao moćno sredstvo u podsticanju kritičkog mišljenja. Studenti su isticali da im je ova tema pomogla da shvate kako lako ljudi mogu biti zavedeni lažnim vestima i koliko je važno preispitivati sve što čujemo i pročitamo, čak i kada deluje uverljivo. Izdvajaju se četiri dominantna utiska o ovoj temi, i četiri zapažena efekta.

a) Osvetlila je ranjivost na manipulaciju: studenti su uvideli koliko lako ljudi mogu biti zavedeni lažnim vestima, čak i kada dolaze iz naizgled kredibilnih izvora. Ovo ih je podstaklo na opštije preispitivanje informacija sa kojima se susreću. Kao što je jedan student primetio: „[...] ali sam onda video da čak i ako su kockice lepo upakovane i sve se slaže, ne mora da sve bude istina. Za neke stvari koje se trenutno dešavaju u mom životu me je nekako usmerilo, da kažem, aha, preispitaj ti malo ovo...“.

b) Ukazala na značaj konteksta i jezika: studenti su postali svesni kako se jezik može koristiti za manipulaciju, i kako kontekst u kome se informacija plasira utiče na njeno tumačenje. Neki od njih su uočili upotrebu, kako kažu, „jezik ograđivanja“ u medijskim izveštajima.

c) Podstakla je razmišljanje o (ne)mogućnosti objektivne istine: suočavanje sa različitim interpretacijama događaja oko „Rata svetova“ navelo je studente da razmišljaju o poteškoćama u utvrđivanju objektivne istine, čak i kada postoje „činjenice“. Jedan student to sažima: „Te dve oblasti [novinski članci i „Rat svetova“] su mi pokazale koliko je lako manipulirati u nekom tekstu [...] a sa druge strane koliko je teško doći do objektivne istine“.

d) Naglasila važnost razmatranja društveno-političkog konteksta: analiza „Rata svetova“ je studente podstakla da razmišljaju i o širem društveno-političkom kontekstu u kome se događaji odvijaju. Kao što jedan student ističe:

„i knjiga i radio drama ne pričaju samo o invaziji planete Zemlje, nego ostavljaju poruku da takav incident je zasnovan na istinitom događaju koji se sastoji od političkih i socijalnih faktora. Motivirane nas da delimo naša mišljenja o uzrocima i posledicama, šta bi bilo da se desila ova stvar, šta bi bilo da se nije desila ona stvar itd.“.

Ovaj iskaz pokazuje da je tema „Rata svetova“ prevazišla okvire puke analize medijske manipulacije i otvorila prostor za razmatranje dubljih uzroka i posledica društvenih fenomena.

3. Debate: više od sukoba mišljenja – vežbanje argumentacije, empatije i samorefleksije

Značajan uticaj na razvoj kritičkog mišljenja studenata, sudeći po njihovim iskazima, imale su i diskusije i debate na času, bilo da su bile unapred planirane, ili su spontano nastajale tokom obrade tema. Ove aktivnosti, koje su metodološki predstavljale „usmeni“ deo kursa, imale su za cilj da podstaknu studente da češće i aktivnije koriste engleski jezik, ali i da ih ohrabre da definišu, a zatim i izraze složenije stavove o kompleksnim pitanjima. Među primerima spontanijih debata izdvajaju se one o ulozi žena u domaćem i javnom prostoru i o ulozi tabloida u održavanju patrijarhalnih normi.

Studenti su isticali nekoliko ključnih prednosti debata koje se svode na razumevanje suprotnih argumenata i isticanje važnosti veštine slušanja, kao i strpljenja. Debate su ih primorale da se aktivno suoče sa argumentima sa kojima se ne slažu, i da pokušaju da ih razumeju. Ovo je ključni aspekt kritičkog mišljenja – sposobnost da se izađe iz sopstvene perspektive i da se razmotre tuđi stavovi, čak i kada su nam neprijatni ili kontraintuitivni.

U vezi sa tim, neki su studenti spominjali uticaj debata na lični razvoj u smanjenju burnih reakcija u raspravama i boljem razumevanju drugih ljudi. Jedan student je izjavio da su mu debate pomogle da „spusti loptu“ i da „manje burno reaguje u raspravama“, kao i da „...definitivno više dopuštam da

saslušam ovu drugu osobu pa da tek onda iznosim argumente zašto nisu u pravu“. U naglašavanju elementa empatije koju debate razvijaju, iako ne eksplicitno, studenti kažu: „treba da mi kao ljudi budemo svesni da [...] moramo da razvijemo to i slušanje druge strane“.

Posebno je upečatljiva je bila diskusija o patrijarhatu i domaći zadatak koji je tražio da se u refleksivnim beleškama o patrijarhatu piše iz perspektive suprotne od one koju studenti inače zastupaju i koju su zastupali tokom diskusije.

U jednoj grupi je tokom nastave, vežba pisanja taloidnog članka o protestu feminističkih aktivistkinja (videti odeljak 4.3.2.2.) podstakla debatu o karakterističnom viđenju uloge žene u tabloidnim medijima. Diskusija je bila izrazito dinamična i dovela do rasprave o patrijarhalnim vrednostima u društvu (šta one predstavljaju i koje su mane i prednosti ovakvih vrednosti). Ova debata je, čini se, bila posebno provokativna i izazovna, jer je rezultirala podelom studenata u dve struje oprečnih mišljenja – jednu koja je insistirala na štetnim uticajima opresivnog patrijarhalnog sistema, i drugu koje je zastupala stav da patrijarhat podrazumeva sistem „brige“ i odbrane nezaštićenih članova društva. Kraj časa je prekinuo diskusiju, pa je studentima rečeno da u refleksivne beleške za taj čas uključe odbranu onog stanovišta patrijarhata koje bilo suprotno njihovom tokom diskusije. Jedna studentkinja opisuje ovo iskustvo kao izuzetno korisno, jer ju je primoralo da izađe iz svoje zone komfora i da pokuša da razume potpuno drugačiji pogled na svet. Druga studentkinja opisuje detaljno kako se pripremala za pisanje refleksivne beleške o ovom času:

„Baš sam sela na neka dva sata i zamislila sebe kako se menjam u neku drugu osobu; razmišljala sam da sedim u onoj majici „bijem ženu“ (smeh) I onda sam tražila malo po internetu da vidim zašto ljudi tako razmišljaju i naišla sam na neki rad, neki dečko je pisao... zove se Muhamed, neki master rad o tome zašto je patrijarhat zapravo bitan. I dok sam ga čitala, zamislila sam se u njegovoj perspektivi, pa sam malo čitala i Bibliju, videćete u mojim reflection notes, stoji veliki disclaimer (smeh).“

Ovaj primer je značajan jer opisuje proces promene perspektive koja je bila neophodna kako bi se odgovorilo na temu u refleksivnim beleškama – da se opravdaju pozitivni aspekti patrijarhata kada mislimo da oni ne postoje. Sam tok izlaganja ove učesnice fokus grupe omogućava nam da pratimo transformaciju njene perspektive – u početnoj fazi suočavanja sa ovim zadatkom, studentkinja kaže da je zamislila sebe u karakteristično karikaturalnom prikazu osobe koja zastupa patrijarhalne vrednosti (majica „bijem ženu“), da bi nam kasnije saopštila kako je pokušala da se upozna sa izvorima ovakvih stavova bez predrasuda. Primer uspešno ilustruje kako su debata i zadatak refleksivnih beleški uticali na studentkinju da napusti svoju perspektivu da bi razumela odakle dolaze stavovi u korist patrijarhalnog uređenja sa kojima se ona duboko ne slaže.

4. Esej o jeziku (i dominacija engleskog jezika): korak ka dubljem razumevanju uloge jezika u društvu

Iako manje pominjana u direktnim odgovorima na pitanje o definiciji KM, tema engleskog jezika i njegove globalne dominacije, obrađena kroz esej o jeziku, ostavila je trag na razmišljanje pojedinih studenata. Ova tema ih je podstakla da promišljaju lingvistička ali i šira društvena i politička pitanja, kao što su uticaj engleskog jezika na druge jezike, jezička politika, i pitanje sopstvene uloge kao (budućih) nastavnika engleskog jezika. Jedna studentkinja to formuliše: „...navela me je da preispitujem svoj budući rad i to da li ću biti nastavnik i kako ću pristupiti tom jeziku...“. Drugi student primećuje: „...kako su ljudi [učeći engleski] želeli da razdvoje sebe od onih koji su bogati a nisu školovani. Meni takve stvari nikada nisu padale na pamet pa su u tom smislu uticale na mene da razmišljam o tim temama“.

Za razliku od nekih drugih tema (npr. novinski članci) koje su se direktno bavile veštinama kritičkog mišljenja (analiza, argumentacija), tema eseja o jeziku je indirektno, ali snažno, uticala na razvoj kritičke svesti studenata. Ona ih je suočila sa složenim i kontroverznim pitanjima o moći, identitetu, i kulturnoj raznolikosti.

Studenti su primetili da im je ova tema pomogla da istraže aspekte jezika: „...kao kulturnog kapitala o kome nisu ranije razmišljali, kao i o svom budućem pozivu kao nastavnici jezika koji je globalno dominantan“. Kao što kaže jedan student, vezano za temu o engleskom jeziku:

„pomoglo mi je i navelo me je da preispitujem svoj budući rad [...] i kako ću se ja odnositi prema njemu, kako ću se odnositi prema svom jeziku i prema ostalim jezicima.“

Drugi student primećuje značaj ove teme u kontekstu razumevanja moći:

„Čitanje ovih tekstova i isticanje bitnosti jezika i količine moći koju nosi [je bila interesantna jer smo videli da] možemo se zalagati za inkluzivnost, i čak izazivati lingvističke predrasude i negovati pravedniji i egalitarniji svet.“

Ovi iskazi ukazuju na duboku refleksiju o etičkim i političkim dimenzijama profesije kojom planiraju da se bave. Studenti nisu samo pasivno usvojili znanja o engleskom jeziku, već su aktivno razmišljali o njegovom uticaju na svet i o svojoj odgovornosti kao budućih jezičkih stručnjaka. U okviru ove teme naglašava se važnost izloženosti različitim perspektivama, pa studenti spominju tri ključna teksta koja iz različitih uglova sagledavaju problem hegemonije engleskog jezika:

“Tri teksta koja smo obradili pružaju nam zaista različite situacije i mišljenja, a opet imaju dosta dodirnih tačaka, i bar su meni pružili nov materijal za razmišljanje i preispitivanje dosadašnjih mišljenja.“

Ovakve izjave pokazuje da je tema podstakla studente da preispitaju svoja prethodna uverenja i da razmotre alternativne poglede na ulogu engleskog jezika u svetu. Dodaje se da se značaj ove teme ogleda i u tome što su se studenti „setili“ tekstova na koje direktno spominju u iskazima.

Može se, dakle, zaključiti da je tema eseja o jeziku, iako nije direktno definisala kritičko mišljenje, poslužila kao katalizator za dublje promišljanje o odnosu jezika, moći i identiteta, podstičući studente da kritički sagledaju sopstvenu poziciju i buduću ulogu u globalizovanom svetu.

5. Novinska reportaža : izlazak iz sopstvene perspektive i suočavanje sa neočekivanim

Pisanje novinske reportaže imalo je značajan višestruki uticaj na studente, a jedan od ključnih aspekata bio je i razvoj empatije i dubljeg razumevanja tuđih perspektiva i iskustava. Ova vežba ih je primorala da izađu iz okvira sopstvenog, često jednostranog, viđenja sveta i da aktivno pokušaju da razumeju i predstave stanovišta drugih ljudi, i onda kada se ta stanovišta značajno razlikuju od njihovih.

Za razliku od nekih drugih vežbi (npr. pisanja novinskih članaka iz različitih uglova), reportaža je zahtevala direktan kontakt sa stvarnim ljudima i njihovim pričama. Studenti su morali da intervjuišu jedni druge, da pažljivo slušaju njihove odgovore, i da pokušaju da razumeju njihove motive, vrednosti, i iskustva. Ovaj proces je, kod nekih studenata, doveo do neočekivanih otkrića i promene perspektive. Jedna studentkinja opisuje ovo iskustvo na sledeći način:

„Imala sam u glavi šta će većina da kaže. A čak i za to suprotno mišljenje, odnosno manjinu, imala sam tako neke...tezice šta bi oni mogli da kažu zbog čega se ne slažu, međutim kada vam veliki broj detaljno opiše svoj stav [...] neke stvari mi uopšte ne bi pale na pamet kao razlozi.“

Ova izjava jasno pokazuje da je studentkinja bila iznenađena odgovorima koje je dobila, i da je morala da preispita svoje prethodne pretpostavke. Ovo je ključni korak u razvoju empatije – spoznaja da naša sopstvena perspektiva nije jedina, i da drugi ljudi mogu imati potpuno drugačije, ali jednako validne razloge za svoje stavove i postupke.

Druga studentkinja navodi:

„Meni je feature article bio najzanimljiviji jer sam dobila mnogo odgovora koje nisam očekivala.“

Iako empatiju ne navodi eksplicitno, ovaj iskaz sugerise da je vežba proširila razumevanje različitosti ljudskih iskustava.

Za neke studente, pisanje novinske reportaže predstavljalo je poseban izazov, jer ih je primoralo da izađu iz okvira sopstvene perspektive i, kako je jedna studentkinja navela, da „ugase svoj glas“ kako bi objektivno prikazali tuđa mišljenja. Ona dalje objašnjava:

„Morala sam nekako da se izbavim iz teksta, ugasm svoj glas i dam prostor drugim ljudima. I to mi je na momente bilo teško, i trudila sam se da kad biram citate ne biram ono što, ka čemu naginjem.“

Upravo uočavanje važnosti selekcije perspektiva koje se citiraju u novinskom tekstu, kao i svest o sopstvenom uticaju na konstrukciju priče, bilo je naglašeno svojstvo žurnalističkih žanrova u nastavi, značajno za metodu kritičke perspektivizacije.

6. Argumentativni esej na PiUV G3: razdvajanje logičkog od emocionalnog

Studenti su u fokus grupama istakli vežbu pisanja argumentativnog eseja (tema je bila pouzdanost Vikipedije) kao posebno korisnu za razvoj kritičkog mišljenja tokom zimskog semestra kursa Pismene i usmene vežbe G3. Ova vežba je, prema njihovim rečima, podstakla razmišljanje o različitim aspektima pouzdanosti informacija, suočavanje sa suprotnim stavovima, i razvoj veština argumentacije.

Studenti su u iskazima tokom fokus grupa prepoznali potrebe za razdvajanjem racionalnog od emocionalnog aspekta prilikom izgradnje logičke argumentacije. Uvideli su značaj vežbe pisanja argumentativnih eseja, gde je potrebno razviti argumente suprotne strane i biti fer, ne upasti u zamku potcenjivanja argumenata sa kojima se ne slažemo, a onda te argumente osporiti na valjan način. To znači da su studenti uvideli korist od vežbanja argumentativnih eseja u tome što su prepoznali proces neophodan za razvoj logičke argumentacije, podvrgavanje sopstvenih stavova proceni i traganje za dokazima uprkos ličnim preferencijama. Kao što jedna studentkinja objašnjava:

„Svidelo mi se kad smo radili debatu za Vikipediju [...] odvajanje onoga što mi osećamo od onoga što je logično i razumno. I kao s jedne strane, s razumne strane, možda, eto u slučaju Vikipedije, Vikipedija možda i nije najbolji izvor informacija, ali sa neke druge strane, koja ne mora biti toliko racionalna, Vikipedija je idalje prijatan izvor informacija i prilično koristan.“

Ova izjava ilustruje sposobnost studentkinje da razdvoji emocionalni odnos prema Vikipediji (kao „prijatnom izvoru informacija“) od racionalne procene njene pouzdanosti.

Pored toga, vežba je studente podstakla da se suoče sa suprotnim argumentima i da utemeljuju sopstvene argumente, što predstavlja ključni element kritičkog mišljenja. Osim toga, prepoznali su u ovoj vežbi i značaj za unapređenje jezičkih veština. Jedna studentkinja na engleskom jeziku objašnjava:

„I think that critical thinking is also a great way to practice our language skills, and I really loved that practice when we first had to sort our arguments about the Wikipedia, whether we think that it's a reliable source of information or not, and then we actually had to refute our own arguments, and I think it's great because it makes us separate logical and rational from emotional.“

5.2.3 Analiza fokus grupa godinu dana posle

Preliminarna analiza materijala pokazuje eksplicitno pozitivne reakcije studenata na domene trajnog usvajanja znanja sa kursa, promene u njihovim stavovima kao i transfera znanja u akademski i neakademski kontekst. Studenti u ovim fokus grupama, godinu dana nakon završetka kursa PiUV, jasno i detaljno opisuju trajan i višestruki uticaj kursa na njih. Oni navode konkretne primere kako su naučeno primenili u drugim predmetima i u svakodnevnom životu, kako su promenili način razmišljanja, i kako su postali svesniji sopstvenog procesa učenja. Posebno je značajno to što studenti povezuju kurs sa razvojem jezičkih veština (pisanje, čitanje, govor), i što retrospektivno prepoznaju vrednost refleksivnih beleški, čak i oni koji su možda imali otpor prema njima tokom kursa.

1. Trajni uticaj na način razmišljanja

Studenti u svim fokus grupama iskazuju stav da su određeni aspekti kursa, usvojeni principi mišljenja, kao i uvidi do kojih su došli tokom kursa, postali sastavni deo njihovog svakodnevnog iskustva, ukazujući na integraciju kritičkog mišljenja u svakodnevni život. Više studenata navodi da primećuju povećanu svest o potrebi za kritičkim mišljenjem, dubljom analizom, i pažljivijim čitanjem tekstova. Studenti, takođe, pokazuju visok nivo metakognicije i samorefleksije, često se osvrćući na sopstveni način razmišljanja pre kursa PiUV, primećujući nedostatak svesti o nijansama u značenjima i kontekstima. Ističu i da su postali skloniji proveriti izvora informacija, i, kako jedna studentkinja navodi, da „neku istinu, da kažem, ne pomešamo sa asertivnošću, da na neki način uvek preispitujemo sve“. Može se, stoga, zaključiti da je kritička radoznalost, koja je bila posebno naglašena tokom kursa, integrisana u iskustvo studenata.

2. Transfer znanja i veština u akademske i neakademske sfere

Studenti eksplicitno povezuju veštine naučene na kursu sa kasnijim akademskim zadacima: pominje se korišćenje „korisnog vokabulara“ i konstrukcija sa kursa za pisanje istraživačkog rada na Savremenom engleskom jeziku na narednoj, trećoj godini. Jedna studentkinja navodi da je nastava na kursu poslužila kao rekretnica, „kao priprema za treću godinu (...) pa u tom smislu mi ništa na trećoj nije bio toliko šok“¹¹. Spominje se pozitivan uticaj na veštine pisanja koje se koriste na složenijem nivou u akademskim predmetima na trećoj godini.

Nekoliko studenata spominje zanimljiv uticaj kursa na njihovo „oslobađenje da govore“, i kažu da su se zahvaljujući razgovorima na času oslobodili straha da participiraju u radu na drugim predmetima. Zanimljivo je da je spomenuta i primena koncepta refleksivnih beleški na predmetu Metodika nastave engleskog jezika. U tom kontekstu je interesantan komentar jedne učesnice da je tek na vežbama iz Metodike nastave na trećoj godini razumela pun smisao refleksivnih beleški. Prema njenom iskazu, kada je na ovom predmetu bilo reči o metodama podsticanja veština pisanja kod studenata, uvidela je su refleksivne beleške služile i toj svrsi: „osim što ste vi imali uvid u naše refleksije i utiske sa časa da je zapravo to bio neki podstrek da mi pišemo svake sedmice i budemo u kontaktu i sa gradivom i da se prisećamo.“

U kontekstu transfera u nekademskoj sferi primećuju se zanimljivi komentari. Osim pažljivijeg čitanja tekstove, i obraćanja pažnje na konotacije reči i skrivena značenja u medijskom sadržaju koje smo spomenuli u domenu trajnih efekata kursa, studenti kažu da je sveobuhvatan uticaj kursa u tome što su stekli drugačije perspektive i počeli drugačije da misle:

¹¹ Svi navedeni citati predstavljaju odgovore studenata tokom ponovljenih fokus grupa.

„Meni je iznenađujuće koliko sam zapravo naučila (...) nesvesno učeći, jer sam naučila drugačije da razmišljam.“

Jedan od najznačajnijih komentara koji se može podvesti pod *transfer naučenog u vanakademski prostor*, ponudila je studentkinja koja je rekla da sa vremenskom distancom, najveću vrednost kursa prepoznaje u domenu vanakadenskog mišljenja:

„Dok pratim vesti o genocidu u Palestini i studentskim protestima u Americi odmah se setim mnogih stvari koje smo pričali na času. Tako da mislim da mi je [kurs] tu najkonkretnije pomogao.“

Ovaj komentar je ohrabrujući jer ukazuje na to da je kurs podsticao studente da budu zainteresovani za širu (političku) stvarnost oko sebe i da tu stvarnost analiziraju prisećajući se kursa PiUV i koristeći alate kritičkog mišljenja

Ovakvi nalazi, koji ukazuju na primenu naučenog u svakodnevnom životu, kao i izražena svest o aktuelnim dešavanjima, ulivaju optimizam u pogledu dugoročnog uticaja kursa na razvoj kritičke svesti kod studenata. Konačno, jedna studentkinja sumira uticaj kursa rečima:

„Dosta je ostalo od kursa što se preliva i u neke druge sfere [...]a obično tako biva. [...] Ali ovaj kurs je bio dosta životan [...] jeste bilo dosta korisno, jedan veliki plus.“

3. Promene u stavovima o refleksivnim beleškama

Možda najznačajnija promena u stavovima studenata, uočljiva u fokus grupama sprovedenim godinu dana nakon kursa, odnosi se na njihovu percepciju refleksivnih beleški. U jednoj od dve fokus grupe, refleksivne beleške su se spontano nametnule kao tema već na samom početku razgovora o tome čega se studenti najbolje sećaju sa kursa PiUV. Jedan student ističe da su refleksivne beleške „jedan aspekt predavanja koji [smatra] da treba da se implementira i u druge vidove nastave i druge godine [studija]“, ukazujući na njihovu vrednost kao pedagoškog sredstva koje podstiče aktivno praćenje nastave i kreativnost.

Ovakav pozitivan stav prema refleksivnim beleškama, izražen godinu dana nakon završetka kursa, značajno se razlikuje od mešovitih reakcija zabeleženih u fokus grupama neposredno nakon kursa. Dok su neki studenti i tada prepoznavali korisnost refleksivnih beleški, drugi su izražavali otpor prema obavezi redovnog pisanja, ili su sumnjali u njihovu svrhu. Promena u percepciji sugerise da je vremenski odmak omogućio studentima da objektivnije procene dugoročnu vrednost ove vežbe.

Učesnici fokus grupa godinu dana kasnije eksplicitno navode različite koristi od refleksivnih beleški: podsticanje na razmišljanje o obrađenim temama, održavanje kontinuiteta u učenju, bolje razumevanje gradiva, priliku za izražavanje mišljenja, osveščivanje sopstvenog napretka, pa i uvežbavanje pisanja. Jedna studentkinja ističe da su je refleksivne beleške navele da tokom nastave „uključiti mozak i bude prisutna“, dodajući da bi iz tog razloga bile korisne i na drugim kursevima. Druga studentkinja, kao što je rečeno, povezuje iskustvo pisanja refleksivnih beleški sa sposobnošću da se nosi sa sličnim zadacima na drugom predmetu (Metodika nastave), što ukazuje na transfer ove veštine.

Iako preovladava pozitivan stav prema refleksivnim beleškama, pojedini studenti izražavaju određene rezerve i predloge za unapređenje. Neki smatraju da bi pisanje RB trebalo da bude ređe („možda ne svaki čas“), ili da bi trebalo da postoje jasnije tematske smernice. Drugi, pak, brane otvorenu formu refleksivnih beleški i navode da je ona prednost u slobodnijem izražavanju. Otvoren pristup i nedostatak zadate forme i teme je ono što refleksivnim beleškama daje kreativnu komponentu. Ovi studenti takođe ističu da je upravo stalna obaveza pisanja ono što stvara naviku kontinuirane prisutnosti na času.

Uprkos nijansama u mišljenjima, završno pitanje o tome da li bi RB trebalo zadržati kao deo kursa za buduće generacije rezultiralo je jednoglasnom podrškom. Ovaj konsenzus, postignut godinu dana nakon završetka kursa, eksplicitno potvrđuje dugoročnu pedagošku vrednost refleksivnih beleški, kako je percipiraju sami studenti.

5.3. Sprovođenje anketnog ispitivanja i analiza dobijenih podataka

U cilju inicijalne evaluacije uspešnosti primenjene metode kritičke perspektivizacije, neposredno nakon završetka kursa Pismene i usmene vežbe, sprovedeno je anketno ispitivanje studenata putem platforme Moodle. Anketni upitnik, kreiran pomoću alata Google obrasci (Google Forms), sadržao je 27 pitanja i bio je usmeren na ispitivanje stavova studenata o različitim aspektima kursa. Pored pitanja o samom kursu, anketa je obuhvatala i pitanja koja su se ticala stavova studenata o kritičkom mišljenju i njegovoj važnosti u obrazovanju, kao i pitanja o samoproceni studenata o ostvarenom napretku u domenu jezičkih veština i kritičkog mišljenja.

Upitnik se sastojao se od 27 pitanja, grupisanih u šest tematskih celina (iako te celine nisu bile vidljivo odvojene ispitanicima). Pored uvodnog pitanja o učestalosti pohađanja nastave, pitanja su obuhvatala: (1) iskustva sa kritičkim mišljenjem u prethodnom obrazovanju; (2) definicije kritičkog mišljenja; (3) procenu važnosti i svrhe KM u obrazovanju i različitim kontekstima; (4) stavove o ulozi i integraciji KM u nastavi jezika na studijskom programu Anglistika; (5) samoprocenu napretka u jezičkim veštinama i kritičkom mišljenju, specifično u kontekstu kursa PiUV; i (6) stavove o refleksivnim beleškama.

Za merenje stavova korišćena je petostepena skala Likertovog tipa. Od ispitanika je traženo da izraze stepen slaganja sa nizom tvrdnji, birajući jednu od sledećih kategorija odgovora: „U potpunosti se ne slažem“, „Uglavnom se ne slažem“, „Nemam stav“, „Uglavnom se slažem“, „U potpunosti se slažem“. Dobijeno je 74 popunjenih anketa.

Preliminarni pregled rezultata ankete ukazuje na izrazito pozitivan uticaj kursa na razvoj kritičkog mišljenja i jezičkih veština kod studenata, kao i na njihovo razumevanje važnosti višestrukih perspektiva i samorefleksije. Osim toga, primećuju se nijanse u stavovima studenata: dok je većina izrazila slaganje sa opštim tvrdnjama o važnosti KM, odgovori na specifičnija pitanja ukazuju na različite stepene slaganja i različita viđenja pojedinih aspekata. U nastavku će biti predstavljena detaljnija analiza odgovora na pojedinačna pitanja organizovana u tematske grupe.

Grupa 1: Iskustva sa kritičkim mišljenjem u prethodnom obrazovanju

- Pitanje 1: U osnovnoj i srednjoj školi nastavnici su nas učili da razmišljamo kritički.
- Pitanje 2: U osnovnoj i srednjoj školi, nastavnici su očekivali da kritički razmišljamo.

Tabela 2. Odgovori na prvu grupu pitanja u anketi

Odgovor	Pitanje 1 (%)	Pitanje 2 (%)
U potpunosti se slažem	1,4	1,4
Uglavnom se slažem	9,5	3,7
Neutralno	23,0	12,2

Delimično se ne slažem	58,1	39.2
U potpunosti se ne slažem	8.1	9.5

Ova grupa pitanja otkriva generalno negativnu percepciju studenata o zastupljenosti i podsticanju kritičkog mišljenja u prethodnom obrazovanju. Dok je većina studenata izrazila neslaganje sa tvrdnjom da su ih nastavnici učili kritičkom mišljenju (pitanje 1), nešto veći procenat se slaže da su nastavnici to očekivali (pitanje 2). Ova razlika ukazuje na mogući jaz između očekivanja nastavnika i stvarne prakse u nastavi: uviđa se razlika između onoga što nastavnici misle da rade (očekuju kritičko mišljenje) i onoga što studenti doživljavaju (da ih nisu učili kritičkom mišljenju). Moguće je da su nastavnici očekivali kritičko mišljenje, ali da nisu pružili studentima adekvatnu podršku i obuku u tome.

Grupa 2: Definicije kritičkog mišljenja

- Pitanje 3: Misliti kritički znači ispitivati sopstvenu poziciju i mišljenje kao i drugačija i suprotna mišljenja.
- Pitanje 4: Misliti kritički znači biti otvoren za suprotna mišljenja od naših.
- Pitanje 5: Misliti kritički znači sagledavati kontekst i vezu između pojava i događaja.

Tabela 3. Odgovori na drugu grupu pitanja u anketi

Odgovor	Pitanje 3 (%)	Pitanje 4 (%)	Pitanje 5 (%)
U potpunosti se slažem	68.9	62.2	67.5
Uglavnom se slažem	27.0	31.1	25.7
Nemam stav	4.1	4.1	6.8
Uglavnom se ne slažem	0.0	1.4	0.0
U potpunosti se ne slažem	0.0	1.4	0.0

Ova grupa pitanja pokazuje izuzetno visok stepen slaganja studenata sa ključnim elementima kritičkog mišljenja onako kako je definisano u onom istraživanju: samorefleksijom, otvorenošću za različite perspektive i razumevanjem konteksta. Gotovo svi studenti prepoznaju ove aspekte kao bitne za kritičko mišljenje, što može da ukaže na usvajanje ovih principa uprkos, ili zahvaljujući, nedostatku podsticaja u ranijem školovanju. Ovaj nalaz sugerise da je iskustvo na univerzitetu, a posebno na kursu PiUV, moglo imati značajnu ulogu u promovisanju ovih vrednosti.

Ova tri pitanja su bila formulisana tako da postepeno ispitaju da li studenti prepoznaju ključnu važnost elemenata samorefleksije, uvažavanja perspektiva i konteksta za kritičko mišljenje, i da ispitaju da li postoje nijanse u ovim uvidima. Budući da je slaganje sa iskazima u sva tri pitanja preko 90%, zaključujemo da je stav dosledno pozitivan. Sa naknadnim uvidom u anketu, čini se da bi možda optimalna formulacija ovih pitanja bila u vidu tentativnije predstavljenog odnosa između kritičkog mišljenja i tri ispitana elementa, na primer: „Kritičko mišljenje između ostalog znači.“ Međutim, budući

da je odgovor dominantno pozitivan, možemo zaključiti da, uprkos potencijalnoj sugestivnosti u formulaciji, rezultati ipak snažno ukazuju na visoku svest studenata o ovim ključnim aspektima kritičkog mišljenja.

Grupa 3: Procena važnosti i svrhe kritičkog mišljenja

- Pitanje 6: Važno je podsticati kritičko mišljenje u visokom obrazovanju, na fakultetima.
- Pitanje 7: Kritičko mišljenje je važno u obrazovanju zato što ćemo uz pomoć njega doći do boljih i visoko plaćenih poslova.
- Pitanje 8: Kritičko mišljenje je važno zato što ćemo uz pomoć njega bolje razumeti oblast kojom se bavimo.
- Pitanje 9: Kritičko mišljenje je važno zato što ćemo uz pomoć njega bolje razumeti svet oko sebe.

Tabela 4. Odgovori na treću grupu pitanja u anketi

Odgovor	Pitanje 6 (%)	Pitanje 7 (%)	Pitanje 8 (%)	Pitanje 9 (%)
U potpunosti se slažem	81.1	1.4	58.1	79.7
Uglavnom se slažem	14.9	10.8	29.7	13.5
Nemam stav	4.1	43.2	12.2	6,8
Uglavnom se ne slažem	0.0	28.4	0.0	0.0
U potpunosti se ne slažem	0,0	16.2	0.0	0.0

Ova grupa pitanja otkriva nijanse u stavovima studenata o važnosti i svrsi KM. Dok se gotovo svi slažu da je KM važno u visokom obrazovanju uopšte (pitanje 6), i za razumevanje sveta (pitanje 9), nešto manji procenat ispitanika, iako idalje ubedljiva većina od 87.8%, povezuje značaj kritičkog mišljenja sa oblašću kojom se profesionalno bave. Zanimljivo je da odgovori na sedmo pitanje (pitanje 7) u kome se ispituje uloga kritičkog mišljenja u pronalaženju dobro plaćenih poslova pokazuje značajnije nijanse u odnosu na ostala pitanja iz ove grupe.

Nešto više od polovine studenata (54%) se slaže (bilo u potpunosti, bilo uglavnom) sa tvrdnjom da je kritičko mišljenje važno za dobijanje boljih i visoko plaćenih poslova, dok se značajan broj studenata (46%) ili ne slaže ili nema stav. Ovaj nalaz je veoma zanimljiv, i ukazuje na nijansiranost studentskih stavova. Oni ne odbacuju u potpunosti instrumentalnu vrednost KM, ali nisu u potpunosti ubeđeni u direktnu vezu između KM i boljih poslova. Ovo ukazuje na to da studenti vide KM kao fundamentalnu veštinu koja je relevantna za sve aspekte života, a ne primarno za učenje i profesionalni razvoj.

Grupa 4: Stavovi o ulozi i integraciji kritičkog mišljenja u nastavi jezika u anglistici

- Pitanje 10: Kritičko mišljenje je važno u nastavi engleskog jezika.
- Pitanje 11: Kritičko mišljenje treba da se izučava kao samostalan predmet, a ne u okviru ostalih predmeta (jezik, književnost, kultura).
- Pitanje 12: Kritičko mišljenje treba da se izučava u okviru predmeta.

Tabela 5. Odgovori na četvrtu grupu pitanja u anketi

Odgovor	Pitanje 10 (%)	Pitanje 11 (%)	Pitanje 12 (%)
U potpunosti se slažem	47.3	12.2	36.5
Uglavnom se slažem	41.9	12.2	32.4
Nemam stav	9.5	33.8	18.9
Uglavnom se ne slažem	1.4	23.00	10.8
U potpunosti se ne slažem	0.0	18.9	1.4

Ova grupa pitanja otkriva stavove studenata o mestu KM u nastavi engleskog jezika. Velika većina studenata smatra da je KM važno u nastavi engleskog jezika (pitanje 10). Međutim, mišljenja su podeljena oko toga da li KM treba da se izučava kao samostalan predmet (pitanje 11) ili integrisano u postojeće predmete (pitanje 12). Većina studenata se ne slaže sa idejom o samostalnom predmetu, a slaže se sa integracijom.

Pitanje 10 pokazuje veoma visok stepen slaganja studenata sa tvrdnjom da je kritičko mišljenje važno u nastavi engleskog jezika. Svega 1.4% se ne slaže, dok 9.5% nema stav. Ovo pitanje je specifičnije od pitanja 6 („Važno je podsticati kritičko mišljenje u visokom obrazovanju...“), jer se direktno odnosi na nastavu engleskog jezika, pa odgovor na njega podržava relevantnost ovog istraživanja. Studenti prepoznaju važnost KM specifično u kontekstu nastave engleskog jezika.

Po pitanju samostalnosti kurseva kritičkog mišljenja, stavovi su izrazito podeljeni: većina se ne slaže sa ovom tvrdnjom, a najveći procenat (33.8%) nema stav. Ovo ukazuje na složenost i kontroverznost pitanja o mestu i načinu podučavanja kritičkog mišljenja, na nedostatak jasnog mišljenja o ovoj temi, kao i na potrebu za dodatnim informacijama ili razmišljanjem o ovoj temi.

Pitanje 12 je u direktnoj suprotnosti sa pitanjem 11, jer ispituje stav studenata o integraciji kritičkog mišljenja (KM) u postojeće predmete. Dok je pitanje 11 pokazalo podeljena mišljenja o KM kao samostalnom predmetu, rezultati pitanja 12 ukazuju na to da većina studenata podržava integraciju KM u postojeće predmete na Anglistici. Suprotnost u ovim odgovorima je konzistentna i naglašava jasnu preferenciju studenata ka integrisanom pristupu. Moguće je zaključiti da studenti imaju jasno definisan stav poistekao na osnovu promišljanja ove teme, ali je verovatnije da prednost koja se daje integrativnom pristupu ipak proizlazi iz činjenice da je studentima prvi sistematičniji susret sa kritičkim mišljenjem bio na Filološkom fakultetu, a za mnoge, na kursu PiUV, koji KM integriše u predmetnu nastavu. Validnije podatke bismo možda dobili uporednim istraživanjem preferencija studenata nakon iskustva sa opštim i imerzivnim kursovima kritičkog mišljenja, pa ovo pitanje otvara prostor za dalje istraživanje.

Grupa 5: Značaj kritičkog mišljenja na kursu PiUV i u odnosu na razvoj jezičkih veština

- Pitanje 13: Vežbanje kritičkog mišljenja u nastavi jezika na fakultetu može da unapredi jezičke veštine (na primer veštine engleskog jezika - govorne i pisane).
- Pitanje 14: Kurs Pismene i usmene vežbe je podsticao kritičko mišljenje u nastavi engleskog jezika.

- Pitanje 15: Kurs Pismene i usmene vežbe me je navodio da kritički razmišljam o upotrebi engleskog jezika.
- Pitanje 16: Kurs Pismene i usmene vežbe me je navodio da kritički razmišljam o pojavama oko mene i van nastave/časa.
- Pitanje 17: Neke od tema o kojima smo pričali na ovom kursu sam zapamtila/o i biće mi korisne ubuduće.
- Pitanje 18: Na ovom kursu smo imali prilike da razmišljamo o nekim temama na način na koji nismo ranije.
- Pitanje 19: Pismeni zadaci na ovom kursu su me podstakli da razmišljam kritički.
- Pitanje 20: Diskusije na ovom kursu su me podstakle da razmišljam kritički.
- Pitanje 21: Na ovom kursu (Pismene i usmene vežbe, G4) glavne teme i zadaci pomogle su da razumemo važnost različitih perspektiva. (The War of the Worlds; Newspaper Articles; Feature Story research, Language Essays – neke od tema)
- Pitanje 22: Osećam da sam napredovala/o na ovom kursu u pisanju na engleskom jeziku u odnosu na početak školske godine.

Tabela 6. Odgovori na petu grupu pitanja u anketi

Odgovor	P13 (%)	P14 (%)	P15 (%)	P16 (%)	P17 (%)	P18 (%)	P 19 (%)	P20 (%)	P21 (%)	P22 (%)
U potpunosti se slažem	47.3	66.2	60.8	40.5	66.2	54.1	43.2	55.4	63.5	44.6
Uglavnom se slažem	39.2	24.3	29.7	40.5	24.3	33.8	36.5	33.8	29.7	40.5
Nemam stav	10.8	8.1	8.1	12.2	8.1	9.5	14.9	8.1	2.7	9.5
Uglavnom se ne slažem	2.7	1.4	1.4	5.4	1.4	2.7	4.1	1.4	2.7	4.1
U potpunosti se ne slažem	0.0	0.0	0.0	1.4	0.0	0.0	1.4	1.4	1.4	1.4

Ova grupa pitanja bila je do sada najkonkretnija, i usmerena na razmatranje elemenata kursa i njihovu uspešnost u podsticanju kritičkog mišljenja i razvoja jezičkih veština. Takođe, ova pitanja su direktno ispitivala uspešnost metode kritičke perspektivizacije, pa su odgovori na ova pitanja bila od najvećeg značaja za ovo istraživanje

Kao što tabela pokazuje, na sva pitanja odgovori su izrazito pozitivni, sa najvećim stepenom slaganja u pitanju 21, koje je iznosilo 93,2%. U realnim brojevima, to znači da 69 od 74 studenata smatra da je kurs PiUV G4 svojim temama i zadacima podsticao sagledavanje različitih perspektiva, čime se potvrđuje ostvarenje jednog od glavnih ciljeva metode kritičke perspektivizacije. Pored ovog pitanja, izrazito su pozitivni odgovori u pitanjima 14, 15, i 17, u kojima isti broj, 90,5%, odnosno 67 od 74 studenata smatra da je kurs PiUV (u potpunosti ili uglavnom) podsticao kritičko mišljenje u nastavi, da ih je navodio da kritički razmišljaju o engleskom jeziku, kao i da su neke teme na kursu bile upečatljive

i korisne za dalje. Odgovori na ova pitanja su takođe snažni pokazatelji da je metoda kritičke perspektivizacije bila uspešna; sva pitanja su podjednako značajna, pa ohrabruje da je velika većina saglasna sa njima, kao i da (interesantno) identičan broj studenata ima pozitivnu ocenu.

Najmanji stepen slaganja pokazao se u pitanju broj 19 („Pismeni zadaci na ovom kursu su me podstakli da razmišljam kritički“ i koje iznosi 79,7%) gde je uočen i najveći broj uzdržanih u petoj grupi pitanja – 14.9 %. To znači da 59 od 74 studenata smatra da su ih pismeni zadaci na kursu podstakli da razmišljaju kritički (32 se slažu u potpunosti i 27 uglavnom) a 11 studenata je uzdržano. Diskusije su kao stimulator kritičkog mišljenja su imale za 10% veću opštu pozitivnu recepciju od pismenih zadataka, što je važan nalaz koji treba uzeti u razmatranje.

Značajni su i ohrabrujući nalazi fokusirani na odnos kritičkog mišljenja i jezičkih veština iz perspektive studenata. Nalazi ukazuju na snažnu povezanost između percepcije studenata o važnosti integracije kritičkog mišljenja u nastavu na Anglistici (pitanje 12) i njihovog uverenja da takva praksa doprinosi unapređenju jezičkih veština. Velika većina studenata (86.5%, pitanje 13) smatra da vežbanje KM u nastavi jezika može direktno unaprediti njihove jezičke kompetencije. Ovo je u saglasju i sa njihovom samoprocenom napredovanja u veštinama pisanja (pitanje 22), gde čak 85.1% ispitanika navodi da su tokom kursa uočili napredak. Ukoliko se odgovori na pitanje 22 uporede sa pitanjem 19, vidimo da su pismeni zadaci bili nešto uspešniji u razvoju jezičkih veština, neko u razvoju kritičkih kapaciteta.

Peta grupa u anketnom upitniku bila je od najvećeg značaja za procenu uspešnosti metode kritičke perspektivizacije kroz samoprocenu studenata o napretku u kritičkim i jezičkim veštinama. Analiza odgovora ukazuje na izuzetno visok stepen saglasnosti studenata sa ključnim težnjama kursa (pitanja 14, 15 i 17). Slično tome, 87.9% smatra da je na kursu imalo priliku da razmišlja o temama na nov način (Pitanje 18), dok je najveće iskazano slaganje od 93.2% sa tezom da su im teme i zadaci na kursu pomogli da razumeju važnost različitih perspektiva (Pitanje 21).

Grupa 6: Percepcija značaja i efekta refleksivnih beleški

- Pitanje 23: Reflection notes ¹² su bile korisne zato što smo vežbali pisanje za svaki čas.
- Pitanje 24: Reflection notes su me podstakle da bolje zapamtim i razumem ono što smo radili prethodnog časa.
- Pitanje 25: Reflection notes su me podstakle da bolje razumem i kritički razmišljam o sopstvenom učenju.
- Pitanje 26: Uбудuće i ako ne budu obavezne, pišaću za sebe reflection notes posle časova.

Tabela 7. Odgovori na šestu grupu pitanja u anketi

Odgovor	P23 (%)	P24 (%)	P25 (%)	P26 (%)*
U potpunosti se slažem	24.7	42.5	32.9	17.8
Uglavnom se slažem	31.5	34.2	26.0	17.8
Nemam stav	27.4	15.1	23.3	24.7

¹² U anketi smo koristili termin *reflection notes*, kako smo refleksivne beleške nazivali tokom nastave. Ovaj termin se ustalio kod studenata, pa je zadržan na engleskom kako ne bi došlo da zabune.

Uglavnom se ne slažem	11.0	2.7	13.7	2.7
U potpunosti se ne slažem	4.0	5.5	4.1	1.4

Ova grupa pitanja se direktno odnosi na refleksivne beleške, i ispituje stavove studenata o njihovoj ulozi tokom kursa, sa fokusom na četiri aspekta: vežbanje pisanja; pamćenje i razumevanje gradiva; metakognicija – podsticanje kritičkog mišljenja o sopstvenom učenju; i buduća upotreba.

Vežbanje pisanja (pitanje 23): Više od polovine studenata (56.2%) se slaže da su RB bile korisne za vežbanje pisanja. Ovo je očekivan rezultat, s obzirom na to da je pisanje RB samo po sebi predstavlja vežbu pisanja. Međutim ovde se uviđa značajno manji procenat saglasnosti u odnosu na pitanja koja su ciljala ostale elemente kritičke perspektivizacije, kao i nezanemarljiv udeo neopredeljenih odgovora (27.4% nema stav), što ukazuje na to da nisu svi studenti doživeli RB kao primarno, pa ni korisno sredstvo za vežbanje pisanja.

Pamćenje i razumevanje (pitanje 24): Velika većina studenata (76.7%) se slaže da su im RN pomogle da bolje zapamte i razumeju gradivo. Ovo je najveći stepen slaganja u ovoj grupi pitanja, i ukazuje na to da su studenti prepoznali instrumentalne koristi refleksivnih beleški u vidu boljeg pamćenja i dubljeg promišljanja gradiva.

Metakognicija (pitanje 25): Većina studenata (58.9%) se slaže da su im RB pomogle da bolje razumeju i kritički razmišljaju o sopstvenom učenju. Ovo je važan nalaz, jer ukazuje na to da su RB podstakle metakogniciju – svest o sopstvenim misaonim procesima. Međutim, značajan procenat (23.3%) nema stav, što, kao i u pitanju 23 sugerise da su mišljenja o ovom aspektu RB podeljena. Ovakav nalaz može proisticati iz činjenice da je formulacija „kritičko razmišljanje o sopstvenom učenju“ isuviše kompleksna za anketno ispitivanje, i da je potrebno formulisati preciznije i jednostavnije pitanje.

Buduća upotreba (pitanje 26): Manjina studenata (35.6%) se slaže da će nastaviti da pišu RB i nakon kursa. Ovo je najniži stepen slaganja u ovoj grupi pitanja, i ukazuje na to da je manji deo studenata u potpunosti internalizovao ovu praksu. Značajan procenat (24.7%) nema stav, a izvestan broj studenata je pružio kvalitativne odgovore umesto opredeljenja za jedan od ponuđenih odgovora. Ovo je bio slučaj samo sa pitanjem 26, što ukazuje na nedovoljno definisan ili pak ambivalentan odnos studenata prema refleksivnim beleškama i njihovoj ulozi. Odgovori kao što su:

„zavisi od predmeta i tipa časa, ukoliko na času ima diskusija, onda ima smisla da se dalje o tome misli u refleksivnim beleškama“, „moguće da hoću“, „iako sam lenja, potrudicu se“

ukazuju na uslovljenost i individualne razlike u motivaciji za korišćenje refleksivnih beleški.

Rezultati ankete potvrđuju da su studenti generalno prepoznali vrednost refleksivnih beleški, posebno u pogledu pamćenja i razumevanja gradiva, a nešto manje u pogledu vežbanja pisanja i podsticanja metakognicije. Relativno nizak procenat slaganja sa tvrdnjom o budućoj upotrebi refleksivnih beleški ukazuje na to da je potrebno dodatno raditi na promociji ove prakse i osveščivanju njene dugoročne koristi.

6. Diskusija rezultata istraživanja

Kao što je navedeno u odeljku 1.6 (ciljevi i struktura rada), prvi teorijski deo rada (drugo poglavlje) imao je za cilj da kritički sagleda akademsko polje istraživanja kritičkog mišljenja i istakne potrebu za razvijenom teorijsko-metodološkom osnovom za njegovu adekvatnu konceptualizaciju. Prema teorijskoj osnovi koja je uobličila konceptualizaciju KM u ovom radu, ono predstavlja vid refleksivnog mišljenja, koje se razvija u dijaloško-dijalektičkom kontekstu, uz sagledavanje višestrukosti perspektiva i podsticanje kritičke radoznalosti. Sva četiri elementa kritičke perspektivizacije (1. razvoj logičke argumentacije; 2. teme i zadaci koji angažuju različite perspektive na date fenomene; 3. refleksivne beleške; 4. fokus grupe) koncipirani su da stimulišu ove aspekte kritičkog mišljenja, kao i jezičke veštine na kursovima PiUV G3 i G4. Ovi elementi su osmišljeni tako da svaki pojedinačno, ali i u sinergiji, holistički doprinose kako razvoju specifičnih aspekata kritičkog mišljenja, tako i unapređenju usmenog i pismenog izražavanja studenata.

Uspeh metode kritičke perspektivizacije može se sagledati na više nivoa: na nivou uspešnosti pojedinačnih elemenata (npr. teme, vežbe, refleksivne beleške), na nivou njihovog sinergetskog dejstva u razvoju kritičkih kapaciteta i jezičkih veština studenata, i, konačno, na meta-metodološkom nivou, gde pojedinačni elementi metode služe kao ogledalo uspešnosti jedni drugima.

Hipoteze formulisane u odeljku 4.1. poslužile su kao orijentir za procenu uspešnosti metode kritičke perspektivizacije u podsticanju razvoja KM, kao i produktivnih jezičkih veština.

Hipoteza 1 se fokusirala na procenu uspešnosti pojedinačnih elemenata metode u razvoju kritičkog mišljenja, posebno ispitujući uspešnost inovativnih aspekata metode kritičke perspektivizacije. Inovacija koju je ova metoda podrazumevala direktno se odnosila na: a) odabir i formulaciju tema i zadataka za razvoj veština pisanja i govora na engleskom jeziku i kritičkog mišljenja, i b) uvođenje posebnog zadatka u vidu pisanja refleksivnih beleški.

Način na koji su teme i zadaci podsticali kritičko mišljenje metodološki je podrazumevao proces od četiri koraka koji su angažovali odnos prema različitim perspektivama na posmatrane fenomene. Delimično se oslanjajući na Blumovu taksonomiju obrazovnih ciljeva (Bloom et al. 1956), ovaj angažman je postajao progresivno složeniji, te su koraci podrazumevali: 1. otkrivanje i tumačenje sukobljenih perspektiva; 2. kreiranje dvostruke perspektive na zadatu temu; 3. uključivanje višestrukih perspektiva; 4. sintezu višestrukih perspektiva. Osim uviđanja, interpretacije, kreiranja i sinteze i evaluacije različitih perspektiva, teme i zadaci su bili koncipirani tako probude interes studenata za teme koje su aktuelne u širem društveno-političkom i akademskom kontekstu.

Svrha pisanja refleksivnih beleški bila je da se podstiče razvoj kritičkog mišljenja i metakognitivne procese na nekoliko načina. Prvo, stalna obaveza promišljanja iskustva sa časa trebalo je da doprinese povećanju pažnje i boljem praćenju gradiva, ali primarno i praćenju sopstvenih reakcija i preispitivanju ličnih stavova i mišljenja. Na taj način, refleksivne beleške su podsticale razvoj kritičke refleksije, težeći da se kroz refleksivno pisanje razvije navika preispitivanja sopstvene perspektive. Kroz primenu formativne evaluacije i podsećanje na važnost da se u beleškama odgovori na pitanje *zašto donosimo određene procene i na kojim osnovama?*, dodatno je stimulisana dubina refleksije.

Hipotezom 2 nastojalo se ispitati da li i na koji način odabrani elementi metode kritičke perspektivizacije u sinergiji doprinose podsticanju razvoja kritičkog mišljenja i jezičkih veština. Na nivou metode kao celine, pojedinačni segmenti su zamišljeni tako da se međusobno dopunjuju i omogućavaju unakrsno praćenje efekata. Tako je zamišljeno da refleksivne beleške služe razvoju refleksivnog mišljenja i kritičke refleksije, ali i da pruže uvid u uspešnost obrađenih tema, način na koji su one

angažovale razmišljanje studenata, kao i promišljanje studenata o zadacima, diskusijama na času i praćenje svog rada. Refleksivne beleške su takođe pokazale kako su studenti promišljali iskustvo na fokus grupama, i na koji način je ovaj vid diskusije uticao na njih i njihovo kritičko mišljenje. Slično tome, fokus grupe su predstavljale kako samostalan metod za vežbanje artikulacije mišljenja i slušanja tuđih viđenja zajedničkog iskustva sa časa, tako i način da se sazna kako su studenti doživeli teme, zadatke i pisanje refleksivnih beleški, te u kojoj meri su beleške, iz njihove perspektive, bile uspešno didaktičko sredstvo. Fokus grupe su dopunile saznanja ostvarenih analizom refleksivnih beleški tako što su detaljnije prikazale saglasnost studenata po određenim pitanjima (na primer šta za njih predstavlja kritičko mišljenje i zašto je važno). Na ovaj način, metoda kritičke perspektivizacije, osim što je naglašavala značaj različitih perspektiva za kritičko mišljenje i saznanje studenata, i sama je konstruisana kao vid *metodološke metaperspektive razvoja kritičkog mišljenja*. Podatke je moguće analizirati interno – u smislu šta oni sami pokazuju (npr. kroz analizu i kategorizaciju refleksivnih beleški) – a zatim ih upotpuniti iskazima studenata iz fokus grupa o samom iskustvu pisanja beleški.

Najdirektniji odgovor na Hipotezu 2, pronalazimo u rezultatima anketnog istraživanja, konkretno u pitanjima 14, 15 i 16. Pitanje 14 („Kurs PiUV je podsticao kritičko mišljenje u nastavi engleskog jezika“) beleži 90.5% pozitivnih odgovora, što ukazuje da velika većina studenata prepoznaje ciljeve kursa PiUV. Pitanje 15 („Kurs Pismene i usmene vežbe me je navodio da kritički razmišljam o upotrebi engleskog jezika“) beleži istovetan broj pozitivnih odgovora, što je važna potvrda celokupnog ishoda kursa u kontekstu nastave na anglistici. Pitanje 16 („Kurs Pismene i usmene vežbe me je navodio da kritički razmišljam o pojavama oko mene i van nastave/časa“) beleži manji procenat pozitivnih odgovora (80.5%), što je sa jedne strane razumljivo jer se ne može očekivati da svi studenti dele istu spremnost da sagledavaju vannastavnu stvarnost kritički onako kako je zamišljeno metodom kritičke perspektivizacije. Sa druge strane, ovaj rezultat je ohrabrujući jer implicira da se kod većine studenata može očekivati usvajanje navike da se kritički sagledava šira vanakademska stvarnost. Za dublje razumevanje stavova studenata po ovim pitanjima, poslužile su fokus grupe o kojima će biti reči u daljoj diskusiji.

Hipoteza 1

a) odabrane teme i zadaci uticali su na razvijanje sposobnosti studenata da sagledavaju pluralizam perspektiva o datim fenomenima

O uspešnosti odabira tema i formulisanja zadataka na kursu sa ciljem razvoja kritičkih i jezičkih kapaciteta studenata saznajemo iz anketnog ispitivanja, iz refleksivnih beleški, i možda najpotpunije iz fokus grupa.

Od najvećeg značaja za ovo istraživanje bila su pitanja anketnog upitnika koja ispituju uspešnost podsticanja kritičkog mišljenja i jezičkih veština. Kada se govori o temama i zadacima, pitanje koje direktno pokazuje procenu studenata je pitanje 21 („Teme i zadaci na kursu PiUV G4 su pomogle da razumemo važnost različitih perspektiva“). Ovo pitanje je zabeležilo najveći stepen slaganja među ispitanicima: čak 92.3% njih (63.5% u potpunosti i 29.7% uglavnom) slaže se sa iskazom. Ovaj rezultat predstavlja direktnu potvrdu uspešnosti ciljeva ovog elementa kritičke perspektivizacije.

Nešto manje slaganje je zabeleženo u pitanjima koja se tiču odnosa kritičkog mišljenja i jezičkih veština. O napretku u jezičkim veštinama pisanja tokom kursa zabeleženo je 85.1% pozitivnih odgovora. Ovaj rezultat je komplementaran sa odgovorom na pitanje da li podsticanje kritičkog mišljenja može da unapredi jezičke veštine u nastavi jezika (86.5% pozitivnih odgovora). Izvestan broj studenata kod ova dva pitanja nema stav ili ima negativan odgovor – 13.5% nema stav ili se ne slaže da razvoj kritičkog mišljenja može pozitivno da se odrazi na jezičke veštine; 15% nema stav ili se ne slaže da su primetili napredak u veštinama pisanja na ovom kursu. Iako oba pitanja beleže većinski pozitivne odgovore,

otvaraju prostor za dalje ispitivanje specifičnog odnosa veština kritičkog mišljenja i predmetnih veština, u ovom slučaju produktivnih jezičkih.

Primećuje se da studenti smatraju da je kurs u izvesnoj meri više doprineo razvoju kritičkih kapaciteta od jezičkih¹³. Ovakav zaključak ostavlja prostor za dalje promišljanje i unapređenje metode kritičke perspektivizacije u odnosu na predmetni sadržaj kursa unutar kog se implementira.

Takođe je značajan nalaz da veći broj studenata smatra da su diskusije na času pozitivno uticale na razvoj njihovih kritičkih kapaciteta nego pismeni zadaci – 79.7% studenata smatra da su pismeni zadaci doprineli razvoju kritičkog mišljenja, dok 89.2% smatra da su diskusije imale takav efekat. Razlika od približno 10% ispitanika koja prednost daje diskusijama ukazuje na prostor za dalje razmatranje ovog pitanja – da li se diskusije i debate generalno mogu razumeti kao bolji stimulans za kritičko promišljanje, ili je ovo bio specifikum kursa PiUV.

Nijanse u studentskim perspektivama o ovim pitanjima razvoja kritičkog mišljenja i jezičkih sposobnosti pronalazimo u analizama refleksivnih beleški i fokus grupa. Podaci iz ovih izvora, a naročito iz fokus grupa, pružaju najpotpuniji uvid u to kako su i koliko uspešno teme i zadaci doprineli razvoju kritičkih i jezičkih kapaciteta studenata. Analiza razgovora u fokus grupama pokazuje izrazitu receptivnost studenata na ponuđene teme i zadatke. Oni navode da su im ove aktivnosti pomogle u suočavanju sa tuđim stavovima, razvoju refleksije, preispitivanju sopstvene pozicije, ličnom razvoju, kao i u razvoju empatije kroz razumevanje suprotnih argumenata i prepoznavanje važnosti veštine slušanja. Ključni nalaz jeste da su studenti, implicitno ili eksplicitno, izjavili da je došlo do promene njihove perspektive tokom izrade zadataka (poput novinarske reportaže) ili tokom diskusija na času, što je posebno značajno za razumevanje efekata metode kritičke perspektivizacije iz ugla transformativnog učenja (npr. Kemmis 1985; Mezirow 1991; 1997; 2012; Kember et al. 2008).

Posebno je značajan uticaj kursa na razvoj analitičkih veština studenata u kontekstu medijske pismenosti i kritičke analize diskursa. Studenti navode da su postali osetljiviji na manipulativne tehnike u jeziku, prepoznavanje različitih perspektiva u izveštavanju i otkrivanje skrivenih agendi medija, kako pokazuje analiza fokus grupa. Iako ovakvi iskazi nesumnjivo svedoče o unapređenju jezičkih veština, studenti taj efekat kursa nisu uvek eksplicitno prepoznavali kao direktan razvoj jezičkih kompetencija. Pre su u ovom domenu isticali da im je razvoj veštine argumentacije pomogao u boljem jezičkom izražavanju, kao i uticaj vokabulara usvojenog prilikom obrade zadatih tema. Dominantni utisci iz fokus grupa favorizuju teme analize novinskih članaka kroz kreiranje tabloidne i objektivne perspektive, kao i analizu mita o masovnoj panici u Americi, koje su pokazale presudni uticaj perspektive na poimanje događaja. Ovakvi rezultati su svakako ohrabrujući, imajući u vidu da je kritički odnos prema medijima jedan od stubova kritičkog mišljenja u savremenom društvu (Kecmanović 2023), kao i neophodan element za razvoj kritičke svesti (Giroux 2011; 2018).

Tema koja se takođe izdvojila po značaju za studente jeste geopolitička dominacija engleskog jezika i povezana pitanja moći, hegemonije, identiteta i kulturne raznolikosti. Ova tema je prema iskazima studenata ostavila dubok utisak na njih i iskristalisala je promišljanje o engleskom jeziku kao formi kulturnog kapitala – dimenziji engleskog jezika o kojoj nisu ranije razmišljali – kao i o implikacijama njihovog budućeg poziva predavača globalno dominantnog jezika. S obzirom da je ova

¹³ Precizna analiza jezičkog napretka studenata najbolje bi se očitovala analizom studentskih radova proizvedenih na kursu PiUV, njihovim ocenama, kao i krajnjim ocenama na celokupnom kursu, čiji značajan činilac predstavlja usmeno ispitno ocenjivanje. Međutim, uzimajući u obzir broj pismenih radova proizvedenih na svaku od tema tokom kursa, takav pristup se ispostavio kao preobiman za potrebe ovog doktorskog rada koji u fokusu ipak ima razvoj kritičkih kapaciteta studenata kroz vežbe pisanja i govorenja na stranom jeziku.

tema bila okosnica kritičkog promišljanja studenata anglistike na kursu PiUV, rezultat istraživanja koji pokazuje da su studenti proširili „perspektivu o ovoj temi o kojoj nisu ranije razmišljali“ je izuzetno značajan.

Pojedini odgovori studenata u refleksivnim beleškama na pirmer bili su neočekivani u pogledu snažnog odbacivanja ideje o engleskom kao činiocu globalne nejednakosti među ljudima. Međutim, takve reakcije ukazuju na doživljaj kognitivne disonance, što se može pokazati kao korisno iskustvo za „otključavanje“ fiksiranih pogleda na svet, čineći ih fleksibilnijim i otvorenijim za alternative. Nadovezujući se na nalaze neuronauke, kao i na ideju da studenti ne mogu usvojiti kritičke načine razmišljanja ukoliko nisu u stanju da suspenduju sopstvene „vizije istine i razmotre alternative“ (Meyers 1986: 28), Bin i Melcer izdvajaju kognitivnu disonancu kao korisnu strategiju za uzdrmanje studentskog poverenja u sopstvena ustaljena uverenja i pretpostavke“ (Bean & Melzer 2021: 28).

Debate su, prema iskazima studenata, važan element kursa koji je doprineo razvoju njihovog kritičkog mišljenja na više nivoa. One su poboljšale njihove veštine argumentacije, podstakle ih da razmišljaju izvan sopstvenih okvira, i pomogle im da razumeju složenost i kontroverznost određenih tema. Posebno je značajna debata o patrijarhatu, koja je, čini se, bila posebno provokativna i izazovna, i koja je ostavila trajan utisak na neke studente.

Studenti koji su tokom kursa primetili promene u sopstvenoj perspektivi i razvoju kritičkih kapaciteta – konkretno, oni koji navode da pažljivije prate društveno-političke događaje i medijske sadržaje – saglasni su u proceni da su teme koje najefikasnije podstiču kritičko mišljenje upravo one koje izazivaju podeljena mišljenja ili su u suprotnosti sa ustaljenim pogledima. Studenti, dakle, uviđaju povezanost kritičkog promišljanja i izazovnih pitanja iz društvene stvarnosti, što potvrđuje uspešnost metode kritičke perspektivizacije. Suočavanje sa stavovima koji dovode u pitanje prethodna uverenja predstavlja mehanizam za preispitivanja pretpostavki, što se u teoriji smatra neophodnim korakom za napuštanje poznatih misaonih okvira i razvoj kritičke svesti (Mezirow 1991, 1997, 2012; Fook & Askeland 2007; Fook & Gardner 2007; Bolton, 2010; Bean & Melzer 2021).

Hipoteza 1:

b) refleksivne beleške povećavaju sklonost studenata ka samorefleksiji i kritičkoj refleksiji

Metodološki gledano, RB su se pokazale kao veoma uspešno sredstvo u razvoju kritičkog mišljenja na nekoliko nivoa.

Prvi značajan nalaz jeste brožčani odnos nerefleksivnih (deskriptivnih) i kritičkih refleksija. Za potrebe analize dubine refleksivnog mišljenja, razvijena je metoda klasifikacije u skladu sa dobijenim podacima, a koja se principijelno ugledala na prethodna istraživanja sa istim ciljem u kojima su razvijeni modeli sa 3 ili 4 nivoa refleksivnog mišljenja. Princip kategorizacije razvijen za potrebe ovog istraživanja je odstupio od ovih modela, time što je definisano 5 tipova refleksije i što je klasifikacija organizovana tako da predstavlja skalarni kontinuum kategorija bez čvrstih granica.

Prema dobijenoj kategorizaciji, udeo kritičkih refleksija, koje predstavljaju najviši nivo kritičkog mišljenja, iznosi 10% od ukupnog broja refleksija, dok je udeo nerefleksivnog mišljenja 2.5% ukupnog broja refleksivnih beleški. Ovakav nalaz ukazuje na uspešnost ove metode u poređenju sa sličnim istraživanjima u različitim kontekstima, koja su pokazala da su primeri kritičke refleksije tipično najmanje brojni (npr. Hatton & Smith 1995; Wong et al. 1995; Kember et al. 2008; Larrivee 2008), a da dominiraju refleksije srednjeg nivoa, što je u skladu sa referentnim istraživanjima. U ovom istraživanju, broj tehničkih refleksija – koje odgovaraju srednjoj dubini – takođe je manji nego u referentnim istraživanjima (Hatton & Smith 1995). Prema kontinuumu koji smo ustanovili, pojedinačno najveći broj

radova bio je u domenu refleksije u užem smislu i iznosio je 315 (dok je zbir tehničke i prelazne refleksije (371 od 782) ukazivao na najveću zastupljenost refleksija srednjeg opsega.

Činjenica da je najmanje bilo nerefleksivnog deskriptivnog pisanja ukazuje na potencijalni uspeh metode formativne povratne informacije, koja je podrazumevala čitanje refleksija nakon svakog časa i upućivanje studenata da nastoje da ispitaju razloge za utiske koje su poneli sa časa. U tom smislu, ponavljanje pitanja „*zašto?*“ i sukcesivno podsećanje studenata tokom diskusije o pročitanim refleksijama da je odgovor na ovo pitanje put ka dubljoj refleksiji, predstavlja potencijalno uspešan vid stimulisanja refleksivnog mišljenja. Osim toga, značaj pitanja „*zašto?*“ eksplicitno se spominje u razgovorima u fokus grupama, gde su studenti govorili o potrebi da se kritički ispituje stvarnost. Ovo dodatno učvršćuje uverenje da postavljanje ovog pitanja doprinosi razvoju kritičkog promišljanja, čime je potvrđena uloga koju ono ima prema relevantnim teorijama, koje su na različite načine i u različitim kontekstima uvažavale njegov značaj (Dewey 1933; Ennis 1991; Callanan & Oaks 1992; Brookfield & Preskill 1999; Bolton 2010; Campoy 2010; Wood et al. 2015).

Refleksivne beleške su se pokazale kao korisno sredstvo za praćenje progressa refleksivnog mišljenja kod pojedinačnih studenata. Primećeno je da su refleksije tokom kursa kod određenog broja studenata progresivno postajale dublje, krećući se od neangažovane deskripcije aktivnosti na času (na početku kursa) ka fokusu na idejama i apstraktnijem, kompleksnijem mišljenju.

Refleksivne beleške su se takođe pokazale kao značajan prostor koji dokumentuje ispoljavanje kreativnosti, emocija i dubinskog promišljanja studenata, pružajući uvid u emocionalne aspekte procesa učenja i njihovu povezanost sa tim procesom. Emocionalna iskrenost i dijapazon afektivnih stanja ukazuju da su studenti razumeli značaj refleksivnog mišljenja koje obuhvata svest o ukupnosti sopstvenih stanja – i kognitivnih i nekognitivnih. Ovo je u skladu sa autorima koji naglašavaju značaj emocionalnog aspekta kritičkog i refleksivnog mišljenja (Boud et al. 1985; hooks 1994, 2010; Mezirow 1997; Fook & Askeland 2007; Bolton 2010; Marabini 2022).

Osim toga, kreativnost koju su studenti pokazali u refleksivnim beleškama još jedan je pokazatelj kompleksnog delovanja ovog zadatka u kontekstu učenja i razvoja kritičkog mišljenja. Snažna veza između kreativnosti i kritičkog mišljenja je nepodeljeno prepoznata u teoriji (npr. Lewis & Smith 1993; Sternberg 2003; Bailin & Siegel, 2003; Paul & Elder 2013). Kreativnost i kritičko mišljenje su nerazdvojivi i međusobno komplementarni, jedno drugo podupiru, te ovaj odnos ima važne obrazovne implikacije (Paul & Elder 2013).

Uticao je refleksivnih beleški na studente praćen je longitudinalno, analizom ankete i fokus grupa odmah nakon kursa, kao i ponovljenih fokus grupa godinu dana kasnije. Ovaj pristup je otkrio značajnu promenu u percepciji: dok su inicijalni stavovi bili pozitivni ali uzdržaniji (posebno prema uticaju na veštine pisanja, metakogniciju i spremnost studenata za nastavak praktikovanja pisanja RB), godinu dana kasnije studenti su pokazali znatno veći entuzijazam, eksplicitno ističući višestruke koristi refleksivnih beleški. Ova promena može se tumačiti a u svetlu Mezirovljeve (Mezirow 1991, 1997) teorije transformativnog učenja, gde nova iskustva, praćena kritičkom refleksijom, mogu da dovedu do dubinske promene u uverenjima i stavovima. Moguće je da je obavezno pisanje RB, za neke studente, predstavljalo „dezorijentišuću dilemu“ (Mezirow 1991) koja ih je navela da preispitaju svoje dotadašnje navike učenja i da usvoje novu perspektivu o vrednosti refleksije.

Iako broj učesnika u ponovljenim fokus grupama (devet studenata) ograničava mogućnost generalizacije, njihovi izrazito pozitivni i detaljni iskazi o refleksivnim beleškama predstavljaju važan kvalitativni dokaz o potencijalu ove metode za dugoročni uticaj na učenje i razvoj studenata.

Osvrt na fokus grupe

U ovom istraživanju, svesno je izbegnut psihometrijski pristup evaluaciji kritičkog mišljenja, koji se oslanja na standardizovane testove i merenje izolovanih veština (o ovome je detaljnije bilo reči u odeljku 4.3.5.1.). Umesto toga, odabrana je kvalitativna metodologija, sa ciljem da se dobije potpuniji i dublji uvid u procese mišljenja studenata, uspešnost primenjene metode kritičke perspektivizacije, i, što je najvažnije, u studentske percepcije celokupnog iskustva na kursu.

U okviru kvalitativnog pristupa, focus grupe su odabrane kao posebno pogodan metod iz nekoliko razloga. Fokus grupe menjaju dinamiku moći koja je tipična za tradicionalne nastavne situacije, jer se znanje i stavovi zajednički oblikuju unutar grupe, gde su svi učesnici pozvani da aktivno doprinesu. Ovakav pristup osnažuje studente, daje im glas i priznaje vrednost njihovih individualnih perspektiva. Studenti se podstiču da slobodno dele svoja zapažanja i utiske o celokupnom kursu, kao i da sagledavaju perspektive svojih kolega. Na taj način su fokus grupe bile ključni metod evaluacije metode kritičke perspektivizacije, koji je pokazao stavove studenata o pitanjima koja su relevantna za ovo istraživanje, istovremeno obavljajući didaktičku ulogu isticanja odgovornosti studenata za proces učenja i svesti o ulozi koju oni imaju u obrazovnom procesu.

Dva posebno značajna nalaza u vezi sa samim fokus grupama dodatno opravdavaju izbor i uspešnost ovog metoda. Prvo, refleksivne beleške koje su studenti pisali o samim fokus grupama bile su u najmanjoj meri deskriptivne i tehničke, a dominantno su bile ispisane u okviru viših nivoa refleksije. Ovo sugeriše da je samo iskustvo učešća u fokus grupama podstaklo studente na dublje promišljanje. Drugo, studenti su gotovo jednoglasno i spontano isticali korisnost fokus grupa, navodeći da su im pružile priliku da iskažu svoja mišljenja, osećanja i iskustva, ali i da čuju i razumeju različite perspektive svojih kolega.

Slično refleksivnim beleškama, i same fokus grupe se mogu posmatrati kao primer Mezirovljeve „dezorijentišuće dileme“ (Mezirow 1991), koja je podstakla studente na promenu perspektive. Ova promena se, između ostalog, ogleda u povećanom uvažavanju tuđih mišljenja i spremnosti da se preispitaju sopstveni stavovi. Kao što je jedan student primetio u refleksivnim beleškama koje su se odnosile na fokus grupu u kojoj je učestvovao: „I exited the classroom today with so many questions in my mind, and I must say that I appreciate it.“

Sa druge strane, analiza transkripata fokus grupa pružila je izuzetno vredne kvalitativne podatke, koji su omogućili dublji uvid u ključna pitanja istraživanja: uticaj tema i zadataka na kursu na kritičko mišljenje studenata, njihov odnos prema višestrukim perspektivama i njihove stavove o refleksivnim beleškama. Kroz kvalitativnu analizu sadržaja, identifikovane su dominantne teme unutar fokus grupa, čime je dodatno obogaćeno razumevanje efekata kursa PiUV i primenjene metode kritičke perspektivizacije. Pored toga, podaci iz fokus grupa poslužili su za kontekstualizaciju i tumačenje kvantitativnih nalaza dobijenih anketnim ispitivanjem.

Izuzetno vredan nalaz ovog istraživanja predstavlja višestruki transfer znanja i veština stečenih na kursu PiUV, kako u akademske, tako i u vanakademske sfere. Studenti izveštavaju o primeni naučenog u različitim kontekstima, što ukazuje na širok spektar uticaja kursa. Nalazi fokus grupa kompatibilni su sa nalazima dobijenim analizom refleksivnih beleški. Kao značajan doprinos kursa tokom fokus grupa, prepoznato je to što su studenti postali pažljiviji konzumenti medijskih sadržaja, osetljiviji na ulogu jezika, konotativna značenja i jezičke ograde, svesniji potrebe za proverom izvora informacija i opasnosti od medijske manipulacije, svesniji važnosti sagledavanja različitih perspektiva, i obazriviji u pogledu potrebe za isključivošću u stavovima („da su uvek u pravu“) i preteranom reakcijom u raspravama („da spuste loptu“). U fokus grupama, studenti su često iznosili stav da su postali zainteresovaniji za dešavanja

u društvu, da su razvili „profesionalnu deformaciju“, kako je jedan od učesnika rekao, da sagledavaju stvari iz više uglova.

Longitudinalni pristup ponavljanja fokus grupa godinu dana nakon završetka kursa obezbedio je najvrednije nalaze za ovo istraživanje. Došlo je do značajnog transfera stečenih sposobnosti i dispozicija unutar akademskog konteksta: studenti su govorili o korisnosti i potrebi za reflektivnim pisanjem i na drugim predmetima. Značajna je promena zabeležena u stavovima o reflektivnim beleškama, koje studenti godinu dana kasnije posmatraju kao korisno nastavno sredstvo i elaborirano govore o njihovim prednostima. Osim toga, retencija dispozicija stečenih na kursu PiUV ogleđa se u činjenici da, kako kažu, pažljivije prate događaje u svetu („rat u Ukrajini i genocid u Gazi“) razmišljajući o temama i diskusijama sa kursa. Ovakav širok spektar uticaja, koji obuhvata kognitivne veštine, emocionalne reakcije i društveni angažman, od izuzetnog je značaja za evaluaciju metode kritičke perspektivizacije.

Na kraju, način na koji studenti definišu i razumeju kritičko mišljenje (KM), sam po sebi je indikativan za analizu uspešnosti primenjene metode kritičke perspektivizacije. Analiza anketnog ispitivanja, dopunjena kvalitativnim nalazima iz fokus grupa, pokazuje da studenti dominantno sagledavaju KM kao neophodan element savremenog obrazovanja, ali i šire – kao suštinski važnu sposobnost za funkcionisanje u savremenom društvu. Istovremeno, oni odbacuju čisto instrumentalno shvatanje KM, koje bi njegovu vrednost svodilo na poboljšanje pozicije na tržištu rada. Ovakav sveobuhvatan i kritički odnos prema kritičkom mišljenju u skladu je sa teorijskim postavkama kritičke pedagogije, koje naglašavaju ulogu KM u osnaživanju pojedinca unutar društva, kao i sa shvatanjem da je prisustvo kritičkog mišljenja u obrazovanju mnogo više od oblikovanja ljudskog kapitala za tržište rada, već je „moralno pravo“ svakog pojedinca (Norris 1985).

7. Zaključak

Pitanje integracije kritičkog mišljenja u obrazovne procese aktuelno je poslednjih pet decenija. Veliki interes za KM otpočeo je u SAD, gde su od kraja šezdesetih godina aktivne inicijative za njegovu integraciju u univerzitetsku nastavu. Ove inicijative su se najpre realizovale kroz kurseve formalne i neformalne logike, a zatim i kroz delovanje Pokreta za kritičko mišljenje, unutar kojeg su u početku delovali filozofi obrazovanja, da bi im se kasnije pridružio širi spektar profesionalaca – teoretičara, praktičara, psihologa, pedagoga i stručnjaka iz svih oblasti u kojima je KM prepoznato kao važan resurs današnjice.

Polje istraživanja KM je interesantno i izazovno jer ga obeležavaju brojni paradoksi. Jedan od njih jeste činjenica da postoji univerzalan konsenzus o vrednosti KM, koje se čak smatra jednim od najvažnijih obrazovnih ciljeva današnjice, zbog čega ne čudi veliki entuzijazam za kritičkim mišljenjem u akademskoj sferi. Ipak, paradoks leži u tome što, uprkos brojnim inicijativama i izuzetno bogatom istraživačkom polju, ključna pitanja – poput definicije KM i načina njegove integracije u nastavu – ostaju otvorena. Problem sa definicijama ogleda se u tome što ih, s jedne strane, ima previše, dok se, s druge strane, smatra da ih nema dovoljno ili da postojeće nisu adekvatne jer se ne fokusiraju na funkcionalne aspekte KM. Prema nekim autorima, precizne definicije u vidu taksonomskih odrednica kognitivnih i nekognitivnih elemenata nisu ni potrebne (Giroux 1994).

Osnovno metodološko pitanje integracije KM u nastavu tiče se organizacije kurikuluma: da li je KM je najbolje razvijati na posebnim kursevima ili integrisano u okviru predmetne nastave? Odgovor na ovo pitanje zavisi od teorijske koncepcije KM, odnosno od toga da li se ono shvata kao opšta i transferabilna sposobnost ili kao veština koja je suštinski uslovljena konkretnim predmetom ili oblašću unutar koje se podstiče. Heterogenost postojećih teorijskih koncepcija otežava razrešenje ove dileme.

Jedan od paradoksa ovog akademskog polja leži u tome što je ono, uprkos otvorenosti pomenutih ključnih teorijsko-metodoloških pitanja, preraslo gotovo u industriju, sa brojnim publikacijama, udžbenicima, standardizovanim testovima koji su komercijalno dostupni, konsultantskim kućama i obukama za nastavnike (Facione 1990; Roth 2010). Zbog svega ovoga, razmatranje uključivanja kritičkog mišljenja u nastavu prirodno je započeti kritičkim promišljanjem statusa KM u obrazovnoj sferi. Razvoj specifične metodologije za podsticanje kritičkog mišljenja stoga mora uzeti u obzir paradokse koje ono nosi i kritički se odrediti prema dominantnim teorijsko-metodološkim strujanjima.

Ova disertacija je zbog imala dvostruki cilj: prvo, da ponudi kritički osvrt na istraživačko polje kritičkog mišljenja, i drugo, da predstavi i obrazloži metodu za podsticanje kritičkog mišljenja u univerzitetnoj nastavi, konkretno na studijama anglistike.

Prvi cilj ove disertacije je bio da se istakne važnost pažljivog razvoja teorijskog okvira kritičkog mišljenja za potrebe praktične primene u nastavi. Teorijski okvir je od centralnog značaja jer on upravlja oblikovanjem pedagoških strategija u pravcu razvoja KM kod studenata. Bez adekvatnog teorijsko-filozofskog koncepta kritičkog mišljenja, nije lako doneti niz odluka ključnih za definisanje ciljeva i ishoda nastave, didaktičkih strategija, i same prirode univerzitetskog kursa u koji uključujemo kritičko mišljenje. Pored ključnog pitanja da li ćemo KM podučavati unutar samostalnog kursa, ili u okviru predmetne nastave, postavljaju se sledeća pitanja:

- kako je najbolje razvijati kritičke kapacitete studenata – da li fokusirajući se na vežbe kognitivnih činioca kritičkog mišljenja (induktivnog i deduktivnog zaključivanja, evaluacije argumenata, procene relevantnosti, pouzdanosti, preciznosti iskaza, itd.) kroz univerzalne

dekontekstualizovane primere, ili ćemo ovaj kognitivni aspekt kritičkog mišljenja uključiti u širi obrazovni i društveni kontekst;

- da li ćemo (verujući da oni postoje) pažljivo birati neutralne apolitične sadržaje i teme u nastavi, ili ćemo pažnju usmeriti na aktuelnu društvenu stvarnost.

Izuzetno je važno pitanje metode evaluacije kritičkih kapaciteta studenata, a ona je neraskidivo povezana sa nizom pedagoških izbora koje pravimo, a koji potiču upravo iz definisane filozofske i teorijske koncepcije kritičkog mišljenja koju usvajamo. Teorijska koncepcija KM takođe određuje naš odnos prema ulozi koju ova vrsta mišljenja ima u obrazovnom procesu – da li je njegov razvoj usmeren na podizanje individualnih kapaciteta pojedinca, ili se KM posmatra kao integralni element razvoja akademske, društvene i političke svesti studenata.

U prvom delu ove disertacije pitanju mesta KM na kontinuumu „individualno-društveno“ posvećen je značajan deo razmatranja, što je razrešeno razvrstavanjem postojećih koncepcija kritičkog mišljenja na logičko-psihološka i vrednosno-emancipatorna usmerenja. Ključna razlika među njima odnosi se na, s jedne strane, koncepciju kritičkog mišljenja kao zbira veština i dispozicija koje se podstiču u obrazovanju sa pretežnim fokusom na individualni razvoj pojedinca u demokratskom društvu; i, s druge strane, koncepciju kritičkog mišljenja kao razvoja svesti o strukturnim društvenim nejednakostima i o neophodnosti promišljanja sopstvene pozicije u njima kako bi se aktivno delovalo u društvu.

Filozofsko-teorijska koncepcija KM u ovoj disertaciji stoga je detaljno prikazana jer je ona oblikovala metodu razvoja kritičkog mišljenja na kursu Pismene i usmene vežbe na Katedri za anglistiku. Koncepcija kritičkog mišljenja se oslanja na teorijske okvire filozofa i teoretičara koji su isticali društvenu ulogu obrazovanja u osnaživanju pojedinaca i pedagogiju oslobođenja (Freire 2000), potrebu kritičkog preispitivanja društvene stvarnosti koja u osnovi ima kritičku radoznalost i brigu za sadašnjost (Foucault 2005, 2007), kao i ideju kritičke refleksije i transformativnog učenja kroz preispitivanje pretpostavki soptvenog znanja (Habermas 1972; Mezirow 1991, 1997, 2012). Metoda kritičke perspektivizacije ne zanemaruje ni logičko-psihološki aspekt kritičkog mišljenja, već teži da uključi doprinose ove struje, trudeći se da premosti razlike između transformativno-emancipatornih i logičko-psiholoških tendencija.

Važan doprinos razumevanju uloge kritičkog mišljenja u obrazovanju ponudile su ideje Džona Djuija (Dewey 1910; 1933), filozofije pragmatizma i pokreta za progresivno obrazovanje, sa uvidom da se kritičko mišljenje razvija unutar zajednice koja traga za najboljim rešenjima, u interakciji, kao dijaloško-dijalektički proces (Paul 1982, 1994, 1989, 2012).

Kao što je bilo prikazano u drugom poglavlju, razvoj ideje kritičkog mišljenja u savremenom obrazovanju moguće je pratiti kroz različite filozofske, psihološke i pedagoške pristupe. Ovi pristupi su analizirani koristeći kao orijentir pitanje gde se primarno nalazi lokus razvoja kritičkog mišljenja (u umu pojedinca ili u društvenom kontekstu), za bolje razumevanje njihovih etičkih i epistemoloških imperativa. Analiza pokazuje izvesnu meru neslaganja i tenziju između individualističkih i društveno orijentisanih shvatanja. U ovom radu se zastupa stav da razvoj kritičkog mišljenja u obrazovanju podrazumeva i individualni razvoj kritičkih kapaciteta, ali da taj razvoj treba da bude usmeren i podstican unutar društvene zajednice, sa emancipatornim i transformativnim ciljevima. Drugim rečima, smatra se da metoda za podsticanje KM treba da premosti i ujedini ove teorijsko-metodološke razlike.

Ovakav teorijski okvir oblikovao je koncepciju kritičkog mišljenja zastupljenu u ovom radu – ono se posmatra kao vid refleksivnog mišljenja koje se razvija u dijaloško-dijalektičkom kontekstu. Za razvoj kritičkog mišljenja potrebno je stimulisati kritičku radoznalost, ističući važnost sagledavanja

pluralizma perspektiva. Kritičko mišljenje se u ovom radu posmatra i kao sistem valjanog logičkog rezonovanja, ali se ne može svesti na skup veština i dispozicija na koje se često fokusiraju neki pristupi. Zapravo, smatra se da je takav pristup reduktivan i da kritičkom mišljenju oduzima potencijal za razvoj društvene svesti i delovanje u skladu sa tom svešću, a to su nužni elementi emancipatornog svojstva kritičkog mišljenja.

U radu je takođe istaknuta važnost uključivanja kritičkog mišljenja u univerzitetsku nastavu, a ključni razlozi podrazumevaju činjenicu da su studenti na univerzitetskom nivou u optimalnom uzrastu za razvoj kritičkog mišljenja o kompleksnim temama. Osim toga, uzima se u obzir činjenica da univerzitetsko obrazovanje ima za cilj da obrazuje intelektualce koji razumeju svoju ulogu u društvu.

Istaknut je značaj razvoja kritičkog mišljenja na programu Anglistike iz nekoliko ključnih razloga. Ovi razlozi podrazumevaju potrebu sagledavanja kritičkih pristupa u oblasti primenjene lingvistike, kao i kritičkog sagledavanja pozicije engleskog jezika u svetu danas. Smatra se da se privilegovana pozicija znanja engleskog jezika kao važnog resursa današnjice mora kritički promišljati. U tom kontekstu, obrazložen je značaj uvođenja kritičkog mišljenja u nastavu produktivnih jezičkih veština govora i pisanja, kao privilegovanog prostora u kom se otvara mogućnost za razvoj kritičke upotrebe engleskog jezika, kritičke svesti o jeziku i kritičke pismenosti.

Metoda kritičke perspektivizacije je razvijena na ovim teorijskim okvirima i primenjena je u nastavi Savremenog engleskog jezika na Katedri za anglistiku Filološkog fakulteta Univerziteta u Beogradu. Sastavljena je iz 4 segmenta koji imaju ulogu da pojedinačno i sinergijski ostvare željeni efekat – podsticanje kritičkog mišljenja. Svaki element metode osmišljen je da zasebno cilja aspekte kritičkog mišljenja na način kako je ono konceptualizovano u ovom istraživanju. Svi aspekti prihvaćene definicije KM – reflektivno mišljenje, kritička radoznalost, dijaloško-dijalektički kontekst, višestrukost perspektiva i emancipatorni cilj – su zapravo aspekti kritičkog mišljenja koje metoda kritičke perspektivizacije nastoji da stimuliše. Metoda podrazumeva razvoj logičke argumentacije; odabir tema i zadataka u nastavi Pismenih i usmenih vežbi koji stimulišu kritičku radoznalost i sagledavanje višestrukih perspektiva; pisanje reflektivnih beleški koje stimuliše metakogniciju i kritičku refleksiju; kao i evaluaciju uspešnosti metode putem fokus grupa koje za cilj imaju osnaživanje studenata u iskazivanju sopstvenih stavova o obrazovnom procesu. Specifičnost ove metode se ogleda u tome što reflektivno pisanje i fokus grupe upotrebljava kao didaktičke i dijagnostičke alate.

U radu je takođe obrazložen izbor kvalitativnih metoda evaluacije kritičkog mišljenja kod studenata, a time i uspešnosti metode kritičke perspektivizacije. Objasnjeni su razlozi zbog kojih se nije pribeglo „psihometrijskim“ proverama (Bean & Melzer 2021) niti testiranju veština kritičkog mišljenja putem standardizovanih testova za procenu kritičkog mišljenja. Uprkos njihovoj širokoj primeni i zastupljenosti u istraživanjima, smatra se da ovakva metoda evaluacije ne odgovara koncepciji kritičkog mišljenja u ovom radu. Izražena je sumnja da se aspekti kritičkog mišljenja koji se odnose na dispozicije, ali i na kritičku društvenu svest mogu precizno izmeriti, i da samim tim ideja merenja kritičkih kapaciteta putem takvih testova predstavlja neadekvatan pristup. Istaknuta je potreba da se ovakav tip testiranja primenjuje opreznije, uz uvažavanje činjenice da se metode razvoja kritičkog mišljenja najbolje osmišljavaju kada su prilagođene datom obrazovnom kontekstu. Stoga su optimalne metode evaluacije kritičkog mišljenja one koje se razvijaju uporedo sa samom didaktičkom metodologijom (Brookfield, 1997).

U šestom poglavlju, razmatrani su rezultati kvalitativnog istraživanja uspešnosti metode kritičke perspektivizacije u domenu razvoja kritičkih i jezičkih kapaciteta studenata druge godine Katedre za anglistiku. Zabeleženi su dominantno pozitivni rezultati u kontekstu uspešnosti celokupne metode, i na

nivou pojedinačnih njenih elemenata, kao i na nivou njihovog sinergijskog dejstva. Zabeležena je visoka svest studenata o važnosti kritičkog mišljenja i činjenica da je kurs Pismene i usmene vežbe dosledno podsticao kritičku refleksiju, kao i razvoj dispozicije da se sagledava pluralizam perspektiva i preispituju osnove i pretpostavke sopstvenog mišljenja. Metoda kritičke perspektivizacije doprinela je većoj osetljivosti studenata na upotrebu jezika i tumačenje tekstova i medijskih sadržaja, kao i na potrebu za zasnivanjem stavova na dokazima i proverenim informacijama.

U istraživanju je takođe pokazano kako su elementi metode kritičke perspektivizacije doprineli retenciji i transferu stečenih kritičkih kapaciteta u akademski i vanakademski kontekst, kao i to kako je odabir tema koje angažuju kritičku radoznalost kod studenata imao pozitivan efekat na njihovu zainteresovanost za širu društvenu stvarnost.

Zabeležen je pozitivan uticaj i na razvoj jezičkih kapaciteta studenata, naročito u pogledu razvoja vokabulara i veština pisanja. Prema nalazima istraživanja, kritička perspektivizacija je ostvarila nešto bolji učinak u razvoju kritičkih nego jezičkih veština studenata, prema njihovoj proceni. Ovi nalazi pružaju osnovu za dalje istraživanje odnosa kritičkog mišljenja i jezičkih, tj. predmetnih veština unutar kursa u koji se integriše.

Uspešnost metode kritičke perspektivizacije pokazana je u njenoj implementaciji u specifičnom akademskom kontekstu – sa studentima anglistike, na kursu Savremenog engleskog jezika, sa fokusom na produktivne jezičke veštine. Iako je primena ove metode prikazana u specifičnom i uskom kontekstu, ova metoda je zamišljena unutar teorijskih osnova koje otvaraju mogućnost da se ona primenjuje ne samo na drugim predmetima Katedre za anglistiku, već i unutar različitih akademskih disciplina.

Ideju pluralizma perspektiva potencijalno je moguće uvesti i u egzaktne nauke, sa ciljem da se istakne priroda svakog znanja kao „dijaloškog, kontigentnog, ambivalentnog i neizvesnog“ (Bean & Melzer 2021: 22). Neophodno je da, pored stimulisanja kognitivne disonance, studentima pokažemo da materijali za učenje (literatura, udžbenici, predavanja) ne predstavljaju gotove činjenice koje je potrebno memorisati, već su suštinski argumentovane i i kontekstualno uslovljene perspektive unutar određenog polja istraživanja i debate (Bean & Melzer 2021: 29). Refleksivne beleške predstavljaju didaktički alat koji može poslužiti u svakoj disciplini sa ciljem da se razvija pažljiviji i refleksivniji odnos prema sopstvenom učenju i znanju, da se podstiče kritička refleksija i zapitanost nad širim aspektima disciplinarnog obučavanja, kao i o povezanosti zajedničkih iskustava unutar učionice, pragmatičkim rečnikom viđene kao zajednice koja istražuje (Rorty 1989).

Nauka je društvena institucija, i njena saznanja neodvojiva su od sila koje upravljaju našim svakodnevnim životima i definišu društvenu strukturu (Lewontin 1991: 3). Osim toga, ukoliko smatramo da ključna uloga univerzitetskog obrazovanja nije samo u tome da obrazuje kompetentne profesionalce koji vešto rešavaju probleme u datoj oblasti, već i u tome da formira društveno svesne intelektualce, neophodno je da kod studenata svih akademskih disciplina razvijamo svest o ulozi koju imaju kao profesionalci u zajednici u kojoj žive i da znanja koja usvajaju treba da služe njenom unapređenju.

Sveukupno, rezultati prikazani u ovom radu potvrđuju da se metoda kritičke perspektivizacije pokazala kao uspešan pristup razvoju kritičkog mišljenja kod studenata anglistike. Ovi nalazi istovremeno otvaraju prostor za dalja istraživanja primene ovog modela, kao i za njegovo unapređenje i adaptaciju unutar drugih akademskih disciplina.

8. Literatura

- Abrami, P. C., R. M. Bernard, E. Borokhovski, D. I. Waddington, C. A. Wade and T. Persson. (2015). Strategies for teaching students to think critically: A meta-analysis. *Review of Educational Research* 85(2), 275-314.
- Adorno, T. W., & Horkheimer, M. (1997). *Dialectic of Enlightenment* (Vol. 15). Verso.
- Agger, B. (1998). *Critical Social Theories: An Introduction*. Westview Press.
- Alderson, J. C., & Wall, D. (1993). Does washback exist?. *Applied Linguistics* 14(2), 115-129.
- Aničić, A. (2024). Promoting critical thinking in a university EFL context - English majors as critical thinkers. *Belgrade English Language and Literature Studies* 16(1), 111-132.
- Apple, M. W. (2019). *Ideology and Curriculum* (4th ed.). Routledge.
- Applebee, A. N. (1984). Writing and reasoning. *Review of Educational Research* 54(4), 577–596.
- Atkinson, D. (1997). A critical approach to critical thinking in TESOL. *TESOL Quarterly*, 31(1), 71-94.
- Audi, R., & Audi, P. (eds.). (2015). *The Cambridge Dictionary of Philosophy* (Vol. 3). Cambridge: Cambridge University Press.
- Auerbach, E. (1995). The politics of the ESL classroom: Issues of power in pedagogical choices. In J. Tollefson (ed.) *Power and Inequality in Language Education*. New York: Cambridge University Press, 9-33.
- Bacevic, J. (2014). (Education for) work sets you free: ‘employability’ and higher education in former Yugoslavia and its successor states. *European Journal of Higher Education* 4(3), 281-296.
- Bailin, S., Case, R., Coombs, J. R., & Daniels, L. B. (1999). Common misconceptions of critical thinking. *Journal of Curriculum Studies* 31(3), 269-283.
- Bailin, S., & Siegel, H. (2003). Critical thinking. In *The Blackwell Guide to the Philosophy of Education*. Blackwell Publishing, 181-193.
- Balmer, D. F., Varpio, L., Bennett, D., & Teunissen, P. W. (2021). Longitudinal qualitative research in medical education: Time to conceptualize time. *Medical Education* 55(11), 1253–1260.
<https://doi.org/10.1111/medu.14542>
- Barker, C., & Jane, E. A. (2016). *Cultural Studies: Theory and Practice* (5th ed.). SAGE.
- Barnawi, O. Z. (2011). Finding a place for critical thinking and self-voice in college English as a foreign language writing classrooms. *English Language Teaching* 4(2), 190-200.
- Barnett, R. (1997). *Higher Education: A Critical Business*. McGraw-Hill Education (UK).
- Barnett, R. (2015). A curriculum for critical being. In *The Palgrave Handbook of Critical Thinking in Higher Education*. New York: Palgrave Macmillan US, 63-76.
- Baudrillard, J. (1994). *Simulacra and Simulation* (S. F. Glaser, Trans.). University of Michigan Press.
- Bean, J. C., & Melzer, D. (2021). *Engaging Ideas: The Professor's Guide to Integrating Writing, Critical Thinking, and Active Learning in the Classroom* (3rd ed.). Jossey-Bass.
- Benesch, S. (1993). Critical thinking: A learning process for democracy. *TESOL Quarterly* 27(3), 545-547.

- Benesch, S. (1993). ESL, ideology, and the politics of pragmatism. *TESOL Quarterly* 27(4), 705–717.
- Benesch, S. (2001). *Critical English for Academic Purposes: Theory, Politics, and Practice*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Berger, P. L., & Luckmann, T. (1966). *The Social Construction of Reality: A Treatise in the Sociology of Knowledge*. Penguin Books.
- Biggs, J. (2003). Aligning teaching and assessment to curriculum objectives. *Imaginative Curriculum Project, LTSN Generic Centre*.
- Bloom, B., Englehart, M. D., Furst, E. J., Hill, W. H., & Krathwohl, D. R. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals. Handbook I: Cognitive Domain*. New York: David McKay Company.
- Bolton, G. (2010). *Reflective Practice: Writing and Professional Development* (3rd ed.). SAGE Publications.
- Booth, W. C., & Gregory, M. W. (1987). *Rhetoric: Writing as Thinking, Thinking as Writing*. Macmillan.
- Boud, D. (2001). Using journal writing to enhance reflective practice. *New Directions for Adult and Continuing Education* 90, 9-18.
- Boud, D., Keogh, R., and Walker, D. (eds.). (1985). *Reflection: Turning Experience into Learning*. London: Kogan Page.
- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. In J. G. Richardson (ed.) *Handbook of Theory and Research in the Sociology of Education*. New York: Greenwood Press, 241–258.
- Bourdieu, P. (1991). *Language and Symbolic Power*. Harvard University Press.
- Brookfield, S. D. (1997). Assessing critical thinking. *New Directions for Adult and Continuing Education* 1997(75), 17-29.
- Brookfield, S. D. (2004). *The Power of Critical Theory: Liberating Adult Learning and Teaching*. Jossey-Bass.
- Brookfield, S. (2009). The concept of critical reflection: Promises and contradictions. *European Journal of Social Work* 12(3), 293-304.
- Brookfield, S. (2015). So what exactly is critical about critical reflection?. In *Researching Critical Reflection*. Routledge, 11-22.
- Brookfield, S. D. (2017). *Becoming a Critically Reflective Teacher*. John Wiley & Sons.
- Brookfield, S., & Preskill, S. (1999). *Discussion as a Way of Teaching: Tools and Techniques for University Teachers*. McGraw-Hill Education (UK).
- Bunce, P., Phillipson, R., Rapatahana, V., & Tupas, R. (2016). Introduction. In P. Bunce, R. Phillipson, V. Rapatahana, & R. Tupas (eds.) *Why English?: Confronting the Hydra*. Multilingual Matters, 1–22.
- Burbules, N. C., & Berk, R. (1999). Critical thinking and critical pedagogy: Relations, differences, and limits. In T. S. Popkewitz & L. Fendler (eds.) *Critical Theories in Education: Changing Terrains of Knowledge and Politics*. Routledge, 45-65.

- Callanan, M. A., & Oakes, L. M. (1992). Preschoolers' questions and parents' explanations: Causal thinking in everyday activity. *Cognitive Development* 7(2), 213-233.
- Campoy, R. (2010). Reflective thinking and educational solutions: Clarifying what teacher educators are attempting to accomplish. *Srate Journal* 19(2), 15-22.
- Canagarajah, A. S. (2002). *A geopolitics of academic writing*. University of Pittsburgh Press.
- Canagarajah, S. (2006). Changing communicative needs, revised assessment objectives: Testing English as an international language. *Language Assessment Quarterly*, 3(3), 229-242.
https://doi.org/10.1207/s15434311laq0303_1 (pristupljeno 4. aprila 2023.)
- Chaffee, J. (1992). Teaching critical thinking across the curriculum. *New Directions for Community Colleges* 1992(77), 25-37.
- Chin, P., Garner, J., Juhasz, M., Reid, S., Wray, S., & Yamazaki, Y. (2012). *Academic Writing Skills 2 Teacher's Manual* (Vol. 2). Cambridge University Press.
- Cho, J. Y., & Lee, E. H. (2014). Reducing confusion about grounded theory and qualitative content analysis: Similarities and differences. *The Qualitative Report* 19(32), 1-20.
- Cohen, M. S., Salas, E., & Riedel, S. L. (2002). *Critical Thinking: Challenges, Possibilities, and Purpose*. U.S. Army Research Institute for the Behavioral and Social Sciences.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education* (6th ed.). Routledge.
- Corbin, J. M., & Strauss, A. (1990). Grounded theory research: Procedures, canons, and evaluative criteria. *Qualitative Sociology* 13(1), 3-21.
- Council of Europe. (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cranton, P. (2016). *Understanding and Promoting Transformative Learning: A Guide to Theory and Practice*. Routledge.
- Crystal, D. (2003). *English as a Global Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cuban, L. (1984). Policy and research dilemmas in the teaching of reasoning: Unplanned designs. *Review of Educational Research* 54(4), 655–681.
- Cuypers, S. E. (2018). Analytic philosophy of education and the concept of liberal education. In *International Handbook of Philosophy of Education*. Springer, 629-648.
- Davies, M. (2015). A model of critical thinking in higher education. In *Higher Education: Handbook of Theory and Research: Volume 30*. Springer, 41-92.
- Davies, M. and R. Barnett. (2015). Introduction. In M. Davies and R. Barnett (eds.). *The Palgrave Handbook of Critical Thinking in Higher Education*. New York: Palgrave Macmillan, 1–27.
- Davies, S. (2002). The paradox of progressive education: A frame analysis. *Sociology of Education* 75(4), 269–286.
- de Swaan, A. (2020). The unequal exchange of texts in the world language system. In V. Ginsburgh & S. Weber (eds.) *Bridging Linguistics and Economics*. MIT Press, 203-223.
- Dewey, J. (1910). *How We Think*. D.C. Heath & Co.

- Dewey, J. (1933). *How We Think: A Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process*. D.C. Heath & Co.
- Dewey, J. (1985). Democracy and education. In J. A. Boydston (ed.) *John Dewey. The Middle Works, 1899–1924. Volume 9: 1916*. Carbondale and Edwardsville: Southern Illinois University Press.
- Djigunović, J. M. (2006). Role of affective factors in the development of productive skills. *UPRT 2006: Current Research and Perspectives*, 9-23.
- Duarte, E. (2018). Paulo Freire and liberation philosophy of education. In *International Handbook of Philosophy of Education*. Springer, 175-185.
- Duhan Kaplan, L. (1994). Teaching intellectual autonomy: The failure of the critical thinking movement. In K. S. Walters (ed.). *Re-thinking Reason: New Perspectives in Critical Thinking*. Albany: State University of New York Press, 205-219.
- Duncan, M. (2007). Whatever happened to the paragraph?. *College English* 69(5), 470-495.
- Dymont, J. E., & O'Connell, T. S. (2011). Assessing the quality of reflection in student journals: A review of the research. *Teaching in Higher Education* 16(1), 81-97.
- Ennis, R. H. (1962). A concept of critical thinking. *Harvard Educational Review* 32(1), 83–111.
- Ennis, R. H. (1987). A taxonomy of critical thinking dispositions and abilities. In J. B. Baron & R. J. Sternberg (eds.) *Teaching Thinking Skills: Theory and Practice*. W H Freeman/Times Books/ Henry Holt & Co., 9–26.
- Ennis, R. H. (1989). Critical thinking and subject specificity: Clarification and needed research. *Educational Researcher* 18(3), 4–10. doi:10.3102/0013189X018003004
- Ennis, R. H. (1991). Critical thinking: A streamlined conception. *Teaching Philosophy* 14(1), 5–25.
- Ennis, R. H. (1996). Critical thinking dispositions: Their nature and assessability. *Informal Logic* 18(2), 165-182.
- Ennis, R. (2011). Critical thinking: Reflection and perspective Part I. *INQUIRY: Critical Thinking Across the Disciplines* 26(1), 4–18.
- Ennis, R. H. (2015). Critical thinking: A streamlined conception. In *The Palgrave Handbook of Critical Thinking in Higher Education*. New York: Palgrave Macmillan US, 31-47.
- Eriksen, T. H. (2003). *Tiranija Trenutka* (Ljubiša Rajić, prev.). Beograd: Biblioteka XX vek.
- Facione, P. A. (1984). Toward a theory of critical thinking. *Liberal Education* 70(3), 253-61.
- Facione, P. A. (1990). *Critical Thinking: A Statement of Expert Consensus for Purposes of Educational Assessment and Instruction (The Delphi Report)*. Millbrae, CA: California Academic Press.
- Fairclough, I., & Fairclough, N. (2012). *Political Discourse Analysis: A Method for Advanced Students*. Routledge.
- Fairclough, N. (1995). *Critical Discourse Analysis: The Critical Study of Language*. Longman.
- Fairclough, N. (2003). *Analysing Discourse: Textual Analysis for Social Research*. London: Routledge.
- Farnsworth, J., & Boon, B. (2010). Analysing group dynamics within the focus group. *Qualitative Research* 10(5), 605-624.

- Farrell, T. S. (2022). *Reflective Practice in Language Teaching*. Cambridge University Press.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive–developmental inquiry. *American Psychologist* 34(10), 906-911.
- Fleming, T. (2022). Mezirow's theory of transformative learning: In dialogue with Honneth's critical theory. In *Transformative Learning Theory and Praxis*. Routledge, 3-14.
- Fook, J., & Askeland, G. A. (2007). Challenges of critical reflection: 'Nothing ventured, nothing gained'. *Social Work Education* 26(5), 520-533.
- Fook, J., & Gardner, F. (2007). *Practising Critical Reflection: A Resource Handbook*. McGraw-Hill Education (UK).
- Foucault, M. (1978). *The History of Sexuality, Volume 1: An Introduction* (R. Hurley, Trans.). Pantheon Books. (Original work published 1976)
- Foucault, M. (1995). *Discipline and Punish: The Birth of the Prison* (A. Sheridan, Trans.). Vintage Books. (Original work published 1975)
- Foucault, M. (1997). *Ethics: Subjectivity and Truth* (P. Rabinow, ed.; R. Hurley et al., Trans.). The New Press.
- Foucault, M. (2005). *The Hermeneutics of the Subject: Lectures at the Collège de France 1981–1982*. New York: Picador.
- Foucault, M. (2007). *The Politics of Truth*. Los Angeles: Semiotext(e).
- Freire, P. (1985). *The Politics of Education: Culture, Power, and Liberation*. Macmillan.
- Freire, P. (2000). *Pedagogy of the Oppressed* (M. B. Ramos, Trans.; 30th anniversary ed.). Continuum. (Original work published 1970)
- Freire, P., & Shor, I. (1987). *A Pedagogy for Liberation: Dialogues on Transforming Education*. Macmillan Education.
- Gabanesh, H. (2006). Critical thinking: What is it good for (In fact, what is it)? *Skeptical Inquirer* 30(2), 36-41.
- Garrison, J., & Neiman, A. (2003). Pragmatism and education. In *The Blackwell Guide to the Philosophy of Education*. Blackwell Publishing, 19-37.
- Gergen, K. J. (2022). *An Invitation to Social Construction: Co-creating the Future* (4th ed.). SAGE Publications.
- Ghanizadeh, A., Al-Hoorie, A. H., & Jahedizadeh, S. (2020). *Higher Order Thinking Skills in the Language Classroom: A Concise Guide*. Springer International Publishing.
- Gibson, R., & Zillmann, D. (1993). The impact of quotation in news reports on issue perception. *Journalism Quarterly* 70(4), 793-800.
- Giroux, H. A. (1988). *Teachers as Intellectuals: Toward a Critical Pedagogy of Learning*. Greenwood Publishing Group.
- Giroux, H. A. (1994). Toward a pedagogy of critical thinking. In K. S. Walters (ed.) *Re-thinking Reason: New Perspectives in Critical Thinking*. State University of New York Press, 199–204.
- Giroux, H. A. (2011). *On Critical Pedagogy*. Continuum International Publishing Group.

- Giroux, H. A. (2018). *Terror of Neoliberalism: Authoritarianism and the Eclipse of Democracy*. Routledge.
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1999). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Routledge. (Original work published 1967)
- Glaser, E. M. (1985). Educating for responsible citizenship in a democracy. *National Forum* 65(1), 24-27.
- Green, A. (2006). Watching for washback: Observing the influence of the International English Language Testing System academic writing test in the classroom. *Language Assessment Quarterly* 3(4), 333-368.
- Haapanen, L and D. Perrin. (2017). Media and quoting: Understanding the purposes, roles, and processes of quoting in mass and social media. In *The Routledge Handbook of Language and Media*. New York: Routledge, 424-441.
- Habermas, J. (1972). *Knowledge and Human Interests* (J. J. Shapiro, Trans.). Boston: Beacon Press.
- Habermas, J. (1974). *Theory and Practice*. London: Heinemann.
- Halpern, D. F. (1989). *Thought and Knowledge: An Introduction to Critical Thinking* (2nd ed.). Lawrence Erlbaum Associates.
- Halpern, D. F. (1998). Teaching critical thinking for transfer across domains: Dispositions, skills, structure training, and metacognitive monitoring. *American Psychologist* 53(4), 449-455.
- Halpern, D. F. (2014). *Thought and Knowledge: An Introduction to Critical Thinking* (5th ed.). Psychology Press.
- Hamby, B. (2015). Willingness to inquire: The cardinal critical thinking virtue. In *The Palgrave Handbook of Critical Thinking in Higher Education*. New York: Palgrave Macmillan US, 77-87.
- Hare, W. (2012). Critical thinking as an aim of education. In *The Aims of Education*. Routledge, 85-99.
- Harrell, M., & Wetzel, D. (2015). Using argument diagramming to teach critical thinking in a first-year writing course. In *The Palgrave Handbook of Critical Thinking in Higher Education*. New York: Palgrave Macmillan US, 213-232.
- Hartle, R. T., Baviskar, S., & Smith, R. (2012). A field guide to constructivism in the college science classroom: four essential criteria and a guide to their usage. *Bioscene: Journal of College Biology Teaching* 38(2), 31-35.
- Hashemi, M. R. and A. Ghanizadeh. (2012). Critical discourse analysis and critical thinking: An experimental study in an EFL context. *System* 40(1), 37-47.
- Hatcher, D. (2000). Arguments for another definition of critical thinking. *Inquiry: Critical Thinking Across the Disciplines* 20(1), 3-8.
- Hatcher, D. L. (2013). Reflections on critical thinking: Theory, practice, and assessment. *INQUIRY: Critical Thinking Across the Disciplines* 28(2), 4-24.
- Hatton, N., & Smith, D. (1995). Reflection in teacher education: Towards definition and implementation. *Teaching and Teacher Education* 11(1), 33-49.
- Herman, E. S., & Chomsky, N. (2021). Manufacturing consent. In *Power and Inequality*. Routledge, 198-206.

- Hirose, K. (2003). Comparing L1 and L2 organizational patterns in the argumentative writing of Japanese EFL students. *Journal of Second Language Writing* 12(2), 181-209.
- Hirsch Jr, E. D. (1999). *The Schools We Need: And Why We Don't Have Them*. Anchor.
- Hitchcock, D. (2017). *On Reasoning and Argument*. Cham: Springer.
- Hitchcock, D. (2020). Seven philosophical conceptions of critical thinking: themes, variations, implications. In *Critical Thinking and Reasoning*. Brill, 9-30.
- Holborow, M. (2012). Neoliberalism, human capital and the skills agenda in higher education—the Irish case. *Journal for Critical Education Policy Studies* 10(1), 93-111.
- Holliday, A. (2006). Native-speakerism. *ELT Journal* 60(4), 385–387.
- Holliday, A. (2015). Native-speakerism: Taking the concept forward and achieving cultural belief. In A. Holliday, P. Aboshiha, & A. Swan (eds.) *(En)Countering Native-Speakerism: Global Perspectives*. London, UK: Palgrave MacMillan, 11–25.
- hooks, b. (1994). *Teaching to Transgress: Education as the Practice of Freedom*. New York: Routledge.
- hooks, b. (2010). *Teaching Critical Thinking: Practical Wisdom*. Routledge.
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal* 70(2), 125-132.
- Hyland, K. (2002). Authority and invisibility: Authorial identity in academic writing. *Journal of Pragmatics* 34(8), 1091-1112.
- Hyland, K. (2003). *Second Language Writing*. Cambridge University Press.
- Ignjatović, S. (2020). Kvalitativna primenjena istraživanja u okviru socijalnih intervencija i programa javne politike sa posebnim osvrtom na fokus grupe. *Sociologija* 62(1), 42-62.
- Ilin, G. (2020). Reflection or description: A document analysis on ELT student teachers' reflective journals. *Journal of Language and Linguistic Studies* 16(2), 1019-1031.
- Inhelder, B., & Piaget, J. (1958). *The Growth of Logical Thinking from Childhood to Adolescence*. Routledge & Kegan Paul.
- Ivanič, R. (1998). *Writing and Identity: The Discoursal Construction of Identity in Academic Writing* (Vol. 10). Amsterdam: John Benjamins.
- Ives, P. (2006). Global English: linguistic imperialism or practical lingua franca. *Studies in Language and Capitalism* 1, 121–141.
- Jarvis, P. (2001). Journal writing in higher education. *New Directions for Adult & Continuing Education* 2001(90), 79-87.
- Jeđud, I. (2007). Alisa u zemlji čuda-kvalitativna metodologija i metoda utemeljene teorije. *Hrvatska Revija za Rehabilitacijska Istraživanja* 43(2), 83-101.
- Jenkins, J. (2006). Current perspectives on teaching world Englishes and English as a lingua franca. *TESOL Quarterly* 40(1), 157-181.
- Jenkins, J. (2007). *English as a Lingua Franca: Attitude and Identity*. Oxford: Oxford University Press.

- Jenkins, J. (2014). *English as a Lingua Franca in the International University: The Politics of Academic English Language Policy*. Routledge.
- Johnson, R. H. (1992). The problem of defining critical thinking. In S. P. Norris (ed.) *The Generalizability of Critical Thinking*. New York: Teachers College Press, 38–53.
- Johnson, R. H. (2009). Some reflections on the informal logic initiative. *Studies in Logic, Grammar and Rhetoric* 16(29), 17-46.
- Johnson, R. H. (2012). When informal logic met critical thinking. *Inquiry: Critical Thinking Across the Disciplines* 27(3), 5-14.
- Johnson, R. H. (2014). *The Rise of Informal Logic: Essays on Argumentation, Critical Thinking, Reasoning and Politics* (Vol. 2). University of Windsor.
- Johnson, R. H., & Blair, J. A. (1987). The current state of informal logic. *Informal Logic* 9(2&3), 147–151.
- Johnson, R. H., & Blair, J. A. (2006). *Logical Self-Defense*. Idea Press.
- Johnson, R. H., & Hamby, B. (2015). A meta-level approach to the problem of defining ‘Critical Thinking’. *Argumentation* 29, 417-430.
- Jones, K. (2009). Analytic versus Continental philosophy. *Philosophy Now* 74, 8-11.
- Kachru, B. (1997). World Englishes and English-using communities. *Annual Review of Applied Linguistics* 17, 66–87.
- Kecmanović, V. (2023). *Medijska Pismenost i Kritičko Mišljenje*. Clio.
- Keeble, R., & Reeves, I. (2005). *The Newspapers Handbook*. Routledge.
- Kember, D., Leung, D. Y., Jones, A., Loke, A. Y., McKay, J., Sinclair, K.,... & Yeung, E. (2000). Development of a questionnaire to measure the level of reflective thinking. *Assessment & Evaluation in Higher Education* 25(4), 381-395.
- Kember, D., McKay, J., Sinclair, K., & Wong, F. K. Y. (2008). A four-category scheme for coding and assessing the level of reflection in written work. *Assessment & Evaluation in Higher Education* 33(4), 369-379.
- Kember, D. et al. (2001). *Reflective Teaching and Learning in the Health Professions*. Oxford: Blackwell Science.
- Kemmis, S. (1985). Action research and the politics of reflection. In D. Boud, R. Keogh, & D. Walker (eds.) *Reflection: Turning Experience into Learning*. Kogan Page, 139-163.
- Kincheloe, J. L. (2000). Making critical thinking critical. In D. Weil & H. K. Anderson (eds.) *Perspectives in Critical Thinking: Essays by Teachers in Theory and Practice*. New York: Peter Lang, 23–40.
- Kincheloe, J. L. (2011). *Key Works in Critical Pedagogy: Joe L. Kincheloe* (K. Hayes, S. R. Steinberg, & K. Tobin, eds.). Sense Publishers.
- King, P. M., & Kitchener, K. S. (1994). *Developing Reflective Judgment: Understanding and Promoting Intellectual Growth and Critical Thinking in Adolescents and Adults*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

- King, P. M. and K. S. Kitchener. 2001. The reflective judgment model: Twenty years of research on epistemic cognition. In B. K. Hofer and P. R. Pintrich (eds.). *Personal Epistemology: The Psychology of Beliefs about Knowledge and Knowing*. New York: Lawrence Erlbaum Associates, 37–61.
- King, P. M., & Kitchener, K. S. (2004). Reflective judgment: Theory and research on the development of epistemic assumptions through adulthood. *Educational Psychologist* 39(1), 5-18.
- Kirszner, L. G., & Mandell, S. R. (2011). *Patterns for College Writing: A Rhetorical Reader and Guide*. Bedford/St. Martin's.
- Kitazawa, M. (2013). *Approaching Conceptualisations of English in East Asian Contexts: Ideas, Ideology, and Identification* (Doctoral dissertation, University of Southampton).
- Kitchenham, A. (2008). The evolution of John Mezirow's transformative learning theory. *Journal of Transformative Education* 6(2), 104-123.
- Kolb, D. A. (2015). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development* (2nd ed.). Pearson Education.
- Kreber, C. (2012). Critical reflection and transformative learning. In E. W. Taylor & P. Cranton (eds.) *The Handbook of Transformative Learning: Theory, Research, and Practice*. Jossey-Bass, 323-341.
- Ku, K. Y. L. (2009). Assessing students' critical thinking performance: Urging for measurements using multi-response format. *Thinking Skills and Creativity* 4(1), 70–76.
- Kubota, R. (1998). An investigation of L1–L2 transfer in writing among Japanese university students: Implications for contrastive rhetoric. *Journal of Second Language Writing* 7(1), 69-100.
- Kuhn, D. (1991). *The Skills of Argument*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kumaravadivelu, B. (2003). *Beyond Methods: Macrostrategies for Language Teaching*. New Haven and London: Yale University Press.
- Kurfiss, J. G. (1988). *Critical Thinking: Theory, Research, Practice, and Possibilities* (ASHE-ERIC Higher Education Report No. 2). Association for the Study of Higher Education.
- Labaree, D. F. (2005). Progressivism, schools and schools of education: An American romance. *Paedagogica Historica* 41(1-2), 275-288.
- Langer, J. A., & Applebee, A. N. (1987). *How Writing Shapes Thinking: A Study of Teaching and Learning*. Urbana, IL: National Council of Teachers of English.
- Langsdorf, L. (1994). Is critical thinking a technique, or a means of enlightenment?. In K. S. Walters (ed.) *Re-thinking Reason: New Perspectives in Critical Thinking*. State University of New York Press, 233-256.
- Larrivee, B. (2008). Development of a tool to assess teachers' level of reflective practice. *Reflective Practice* 9(3), 341-360.
- Legg, C., & Hookway, C. (2024). Pragmatism. In E. N. Zalta & U. Nodelman (eds.) *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Winter 2024 Edition). Stanford University.
<https://plato.stanford.edu/archives/win2024/entries/pragmatism/> (pristupljeno 12. juna 2024.)
- Levy, N. (2003). Analytic and continental philosophy: Explaining the differences. *Metaphilosophy* 34(3), 284-304.
- Lewis, A., & Smith, D. (1993). Defining higher order thinking. *Theory into Practice* 32(3), 131-137.

- Lewontin, R. C. (1991). *Biology as Ideology: The Doctrine of DNA*. New York: HarperPerennial.
- Liotar, Žan-Fransoa. (1988). *Postmoderno Stanje* (Frida Filipović, Trans.). Bratstvo-Jedinstvo, Novi Sad.
- Lipman, M. (1988). Critical thinking: What can it be?. *Analytic Teaching* 8(1), 5-12.
- Lipman, M. (2003). *Thinking in Education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lowe, R. J., & Lawrence, L. (2018). Native-Speakerism and ‘hidden curricula’ in ELT training: a duoethnography. *Journal of Language and Discrimination* 2(2), 162–187.
- Lowe, R. J., & Pinner, R. (2016). Finding the connections between native-speakerism and authenticity. *Applied Linguistics Review* 7(1), 27–52.
- Luke, A. (2004). Two takes on the critical. In B. Norton & K. Toohey (eds.) *Critical Pedagogies and Language Learning*. Cambridge University Press, 21–30.
- Luke, A. (2012). Critical literacy: Foundational notes. *Theory into Practice* 51(1), 4-11.
- Luke, A., & Dooley, K. (2011). Critical literacy and second language learning. In E. Hinkel (ed.) *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning* (Vol. 2). Routledge, 856–868.
- Љубојевић, Д. Д. (2016). *Развој Вештине Академског Писања на Енглеском као Страном Језику Помоћу Алата за Сарадничко Учење и Оцењивање* (Doctoral dissertation, University of Belgrade (Serbia)).
- Machost, H., & Stains, M. (2023). Reflective practices in education: A primer for practitioners. *CBE—Life Sciences Education* 22(2), es2.
- Macnaghten, P., & Myers, G. (2007). Focus groups. In C. Seale et al. (eds.) *Qualitative Research Practice*. London, Thousand Oaks, New Dehli: SAGE, 65-80.
- Mann, S., & Walsh, S. (2017). *Reflective Practice in English Language Teaching: Research-Based Principles and Practices*. Routledge.
- Marabini, A. (2022). Critical thinking and epistemic value. In [Urednik(ci) (eds.).] *Critical Thinking and Epistemic Injustice: An Essay in Epistemology of Education*. Cham: Springer International Publishing, 105-134.
- Marcuse, H. (2002). *One-Dimensional Man: Studies in the Ideology of Advanced Industrial Society*. Routledge.
- Marojević, J., & Milić, S. (2017). Habermas and Freire in a dialogue: Pedagogical reading of Habermas. *Croatian Journal of Education: Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje* 19(2), 605-635.
- McCambridge, L. (2021). What counts as ‘good’ academic writing? The interplay of writing norms in international higher education. In *Academic Literacy Development: Perspectives on Multilingual Scholars' Approaches to Writing*. Palgrave Macmillan, 59-77.
- McLaren, P. (1999). Introduction: Traumatizing capital: Oppositional pedagogies in the age of consent. In M. Castells, R. Flecha, P. Freire, H. A. Giroux, D. Macedo, & P. Willis (eds.) *Critical Education in the New Information Age*. Rowman & Littlefield Publishers, 1–35.
- McLaren, P. (2023). Critical pedagogy: A look at the major concepts. In *The Critical Pedagogy Reader*. Routledge, 75-97.

- McLaren, P., & Kincheloe, J. L. (eds.). (2007). *Critical Pedagogy: Where are We Now?* Peter Lang.
- McPeck, J. E. (1981). *Critical Thinking and Education*. New York: St. Martins Press.
- Megill, A. (1987). *Prophets of Extremity: Nietzsche, Heidegger, Foucault, Derrida*. University of California Press.
- Mencin-Čelapak, M. (2018). Opozicija kvantitativno/kvalitativno i održavanje društvenog statusa quo?. In V. Džinović & S. Grbić (eds.) *Kvalitativna Istraživanja u Društvenim Naukama od Ličnog Iskustva do Socijalnih Praksi*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja / Institut za psihologiju, 146–151.
- Meyers, C. (1986). *Teaching Students to Think Critically: A Guide for Faculty in All Disciplines*. Jossey-Bass Publishers.
- Mezirow, J. (1985). A critical theory of self-directed learning. In S. Brookfield (ed.) *Self-Directed Learning: From Theory to Practice*. Jossey-Bass, 17-30.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative Dimensions of Adult Learning*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Mezirow, J. (1997). Transformative learning: Theory to practice. *New Directions for Adult and Continuing Education* 1997(74), 5-12.
- Mezirow, J. (1998). On critical reflection. *Adult Education Quarterly* 48(3), 185-198.
- 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*. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 73–96.
- Mikanowski, J. (2018). Behemoth, bully, thief: how the English language is taking over the planet. *The Guardian*, 27 July.
- Milošević, I. T. (2012). Modal hedges in para-pharmaceutical product instructions: Some examples from English and Serbian. *Revista de Linguas para Fines Específicos* 18, 93-114.
- Miri, B., David, B. C., & Uri, Z. (2007). Purposely teaching for the promotion of higher-order thinking skills: A case of critical thinking. *Research in Science Education* 37, 353-369.
- Moon, J. A. (1999). *Reflection in Learning & Professional Development: Theory & Practice*. Routledge Falmer.
- Moon, J. A. (2004). *A Handbook of Reflective and Experiential Learning*. Routledge Falmer.
- Moon, J. A. (2006). *Learning Journals: A Handbook for Reflective Practice and Professional Development* (2nd ed.). Routledge.
- Moyer, D. (2009). The gendered boundaries of child-centred education: Elsie Ripley Clapp and the history of US progressive education. *Gender and Education* 21(5), 531-547.
- Mulnix, J. W. (2012). Thinking critically about critical thinking. *Educational Philosophy and Theory* 44(5), 464-479.
- National Commission on Excellence in Education. (1983). A nation at risk: The imperative for educational reform. *The Elementary School Journal* 84(2), 113-130.
- Neale, B. (2019). *What is Qualitative Longitudinal Research?* Bloomsbury Academic.
- Norris, S. P. (1989). Can we test validly for critical thinking?. *Educational Researcher* 18(9), 21-26.

- Norris, S. P. (1992). Testing for the disposition to think critically. *Informal Logic* 14(2-3), 157-164.
- Norton, B., & Toohey, K. (eds.). (2004). *Critical Pedagogies and Language Learning*. Cambridge University Press.
- Ntahonsigaye, M. K. (2018). *Fake News Hysteria': How an Analysis of Orson Welles' War of the Worlds Broadcast Can Inform the Issue of 'Fake News*. (Major Research Paper, University of Windsor).
- Nussbaum, M. C. (2016). *Not for Profit: Why Democracy Needs the Humanities*. Princeton University Press.
- Oates, L. (2000). Beyond communication: Writing as a means of learning. *Legal Writing: The Journal of the Legal Writing Institute* 6, 1–62.
- Orem, R. (1997). Journal writing as a form of professional development. In S. J. Levine (ed.) *Proceedings of the 16th Annual Midwest Research-to-Practice Conference in Adult, Continuing, and Community Education*. Michigan State University.
- Orlović Lovren, V., Despotović, M., & Bulajić, A. (2016). Uloga nastavnika u modelovanju kritičkog mišljenja odraslih. *Andragoške Studije* (1), 45-65.
- Oshima, A., & Hogue, A. (2006). *Writing Academic English*. Pearson Longman.
- Park, J. S.-Y. (2010). Naturalization of competence and the neoliberal subject: Success stories of English language learning in the Korean conservative press. *Journal of Linguistic Anthropology* 20(1), 22–38.
- Park, J. S. Y., & Wee, L. (2013). *Markets of English: Linguistic Capital and Language Policy in a Globalizing World*. Routledge.
- Passmore, J. (2010). On teaching to be critical. In R. S. Peters (ed.) *Education and the Development of Reason (International Library of the Philosophy of Education Volume 8)*. Routledge, 309-322. (Original work published 1972)
- Paul, R. (1982). Teaching critical thinking in the “strong” sense: A focus on self-deception, world views, and a dialectical mode of analysis. *Informal Logic* 4(2), 2–7.
- Paul, R. (1984). Critical thinking: Fundamental to education for a free society. *Educational Leadership* 42(1), 4–14.
- Paul, R. W. (1985). The critical-thinking movement. *National Forum* 65(1), 2-3.
- Paul, R. W. (1987). Dialogical thinking: Critical thought essential to the acquisition of rational knowledge and passions. In J. B. Baron & R. J. Sternberg (eds.) *Teaching Thinking Skills: Theory and Practice*. W H Freeman/Times Books/ Henry Holt & Co., 127–148.
- Paul, R. W. (1989). Critical thinking in North America: A new theory of knowledge, learning and literacy. *Argumentation* 3, 197-235.
- Paul, R. (1990). *Critical Thinking: What Every Person Needs to Survive in a Rapidly Changing World*. Rohnert Park, CA: Center for Critical Thinking and Moral Critique.
- Paul, R. (1994). Teaching critical thinking in the strong sense: A focus on self-deception, world views, and a dialectical mode of analysis. In K. S. Walters (ed.) *Re-thinking Reason: New Perspectives in Critical Thinking*. State University of New York Press, 181-198.

- Paul, R. (1999). Critical thinking, moral integrity, and citizenship: Teaching for the intellectual virtues. In A. C. Ornstein & L. S. Behar (eds.) *Contemporary Issues in Curriculum*. Allyn and Bacon, 128-136.
- Paul, R. (2011). Reflections on the nature of critical thinking, its history, politics, and barriers and on its status across the college/university curriculum part I. *INQUIRY: Critical Thinking Across the Disciplines* 26(3), 5-24.
- Paul, R. (2012). Reflections on the nature of critical thinking, its history, politics, and barriers and on its status across the college/university curriculum Part II. *Inquiry: Critical Thinking across the Disciplines* 27(1), 5-30.
- Paul, R. W., Elder, L., & Bartell, T. (1997). *California Teacher Preparation for Instruction in Critical Thinking: Research Findings and Policy Recommendations*. California Commission on Teacher Credentialing.
- Paul, R., & Elder, L. (2013). *Critical Thinking: Tools for Taking Charge of Your Professional and Personal Life*. Pearson Education.
- Peirce, C. S. (1878). How to make our ideas clear. *Popular Science Monthly* 12, 286-302.
- Pennycook, A. 1994. *The Cultural Politics of English as an International Language*. London: Longman.
- Pennycook, A. 2001. *Critical Applied Linguistics: A Critical Introduction*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Pennycook, A. 2022. Critical applied linguistics in the 2020s. *Critical Inquiry in Language Studies* 19(1), 1–21. <https://doi.org/10.1080/15427587.2022.2030232> (pristupljeno 10. februara 2023)
- Pešić, J. 2007. Logički i epistemološki pristup kritičkom mišljenju. *Psihologija* 40(2), 173–190.
- Pešić, J. (2008). *Kritičko Mišljenje: Od Logike do Emancipatorne Racionalnosti*. Beograd: Institut za psihologiju, Filozofski fakultet.
- Pešić, J. 2011. Sličnosti i razlike u konceptualizovanju kritičkog mišljenja. *Psihološka Istraživanja* 14(1), 5–23.
- Pettersson, H. (2023). From critical thinking to criticality and back again. *Journal of Philosophy of Education* 57, 478–494.
- Piketty, T. (2014). *Capital in the Twenty-First Century*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Pipitone, J. M. (2018). Place as pedagogy: Toward study abroad for social change. *Journal of Experiential Education* 41(1), 54-74.
- Pooley, J., & Socolow, M. J. (2013). The myth of the War of the Worlds panic. *Slate*, October 28. <https://slate.com/culture/2013/10/orson-welles-war-of-the-worlds-panic-myth-the-infamous-radio-broadcast-did-not-cause-a-nationwide-hysteria.html> (pristupljeno 10 maja 2023)
- Prado, C. G. (ed.). (2003). *A House Divided: Comparing Analytic and Continental Philosophy*. Amherst, NY: Humanity Books.
- Ramage, J. D., Bean, J. C., & Johnson, J. (2019). *Writing Arguments: A Rhetoric with Readings* (10th ed.). Pearson Education.
- Rao, A. G. (2016). The (illusory) promise of English in India. In P. Bunce, R. Phillipson, V. Rapatahana, & R. Tupas (eds.) *Why English?: Confronting the Hydra*. Multilingual Matters, 197–208.

- Reeves, I., & Keeble, R. (2015). *The Newspapers Handbook* (5th ed.). Routledge.
- Resnick, L. B. (1987). *Education and Learning to Think*. Washington DC: National Academy Press.
- Rogers, C. R. (1969). *Freedom to Learn*. Charles E. Merrill.
- Rorty, R. (1989). *Contingency, Irony, and Solidarity*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Rorty, R. (1998). *Truth and Progress: Philosophical Papers* (Vol. 3). Cambridge University Press.
- Rosa, A. F., & Eschholz, P. A. (2012). *Models for Writers: Short Essays for Composition*. St. Martin's Press.
- Roth, M. (2010). Beyond critical thinking. *Chronicle of Higher Education*, January 3. (<https://www.chronicle.com/article/Beyond-Critical-Thinking/63288/>). (pristupljeno 20. juna 2024)
- Russell, B. (1945). *A History of Western Philosophy and its Connection with Political and Social Circumstances from the Earliest Times to the Present Day*. Simon and Schuster.
- Russell, B. (2010). *Fact and Fiction*. Routledge. (Original work published 1961)
- Said, E. W. (1996). *Representations of the Intellectual: The 1993 Reith Lectures*. Vintage Books.
- Saldana, J. (2003). *Longitudinal Qualitative Research: Analyzing Change Through Time*. AltaMira Press.
- Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. Basic Books.
- Schrag, F. (1988). Response to Giroux. *Educational Theory* 38(1), 143-145.
- Schugurensky, D. (2017). Freire and the millennials: Revisiting the triangle of transformation. *Rizoma Freireano* (22), 1-11.
- Schwartz, A. B. (2015). *Broadcast Hysteria: Orson Welles's War of the Worlds and the Art of Fake News*. Macmillan.
- Seidlhofer, B. (2001). Closing a conceptual gap: The case for a description of English as a lingua franca. *International Journal of Applied Linguistics* 11(2), 133–158.
- Seidlhofer, B. (2005). English as a lingua franca. *ELT Journal* 59(4), 339–341.
- Shaul, R. (1970). Foreword. In P. Freire, *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Herder and Herder.
- Shingler, M., & Wieringa, C. (1998). *On Air: Methods and Meanings of Radio*. Arnold.
- Siegel, H. 1980. Critical thinking as an educational ideal. *The Educational Forum* 45(1), 7–23.
- Siegel, H. (1988). *Educating Reason: Rationality, Critical Thinking and Education*. New York: Routledge.
- Simons, M. (2018). Michel Foucault: Educational philosopher?. In *International Handbook of Philosophy of Education*. Springer, 163-173.
- Skoko, B. i V. Benković. (2009). Znanstvena metoda fokus grupa: mogućnosti i načini primjene. *Politička Misao* 46(3), 217–236. <https://hrcak.srce.hr/50954> (pristupljeno 20. jula 2024)
- Smithson, J. (2000). Using and analysing focus groups: limitations and possibilities. *International Journal of Social Research Methodology* 3(2), 103-119.

- Standish, P. (2004). Europe, continental philosophy and the philosophy of education. *Comparative Education* 40(4), 485-501.
- Stein, D. (2000). *Teaching Critical Reflection*. ERIC Clearinghouse on Adult, Career, and Vocational Education.
- Sternberg, R. J. (2003). *Wisdom, Intelligence, and Creativity Synthesized*. Cambridge University Press.
- Taggart, G. L., & Wilson, A. P. (2005). *Promoting Reflective Thinking in Teachers: 50 Action Strategies*. Corwin Press.
- Takkinen, P., Pulkki, J., & Vadén, T. (2024). From the Archimedean point to circles in the sand—Post-sustainable curriculum and the critical subject. *Educational Philosophy and Theory* 56(8), 772-783.
- Tan, A. (1990). Mother tongue. *The Threepenny Review* 43, 7-8.
- Tange, H. (2010). Caught in the Tower of Babel: University lecturers' experiences with internationalisation. *Language and Intercultural Communication* 10(2), 137–149.
- Tavares, V. (2022). Neoliberalism, native-speakerism and the displacement of international students' languages and cultures. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 1-15.
- Taylor, E. W. (2017). Critical reflection and transformative learning: A critical review. *PAACE Journal of Lifelong Learning* 26(2), 77-95.
- Thompson, J. B. (1991). Editor's introduction. In P. Bourdieu, *Language and Symbolic Power*. Polity Press, 1-32.
- Tippett, T. P., & Lee, J. J. (2019). Looking back to move forward: Understanding progressive education in the 21st Century. *Journal of Applied Learning in Higher Education* 8, 79-98.
- Toka, K., & Gioti, L. (2022). Transformation and critical reflection: Comparing Brookfield with Mezirow. In K. Skordoulis & L. Gioti (eds.) *Transformative Learning Theory and Praxis*. Routledge.
- Tóth, Z. (2006). First-year English majors' perceptions of the effects of foreign language anxiety on their oral performance. *UPRT 2006: Current Research and Perspectives*, 25-37.
- Toulmin, S. E. (1958). *The Uses of Argument*. Cambridge University Press.
- Toulmin, S. E. (2008). Section 8: Argumentation: The layout of arguments. In J. H. Woods, D. M. Gabbay, P. Thagard & A. K. Tyagi (eds.) *Studies of Human Inference and Its Foundations*. Elsevier, 652-678.
- Toulmin, S., Rieke, R., and Janik, A. (1984). *An Introduction to Reasoning*. New York: Macmillan Publishing Co. (Original work published 1979)
- van Manen, M. (1977). Linking ways of knowing with ways of being practical. *Curriculum Inquiry* 6(3), 205-228.
- Vuong, O. (2019). *On Earth We're Briefly Gorgeous*. Penguin Press.
- Walker, D. (1985). Writing and reflection. In D. Boud, R. Keogh, & D. Walker (eds.) *Reflection: Turning Experience into Learning*. Kogan Page, 52-68.
- Wallace, C. (2017). Teaching critical literacy and language awareness. In *The Routledge Handbook of Language Awareness*. Routledge, 124-140.

- Wallerstein, N. (1983). *Language and Culture in Conflict: Problem-Posing in the ESL Classroom*. Addison-Wesley.
- Walsh, D., & Paul, R. W. (1986). *The Goal of Critical Thinking: From Educational Ideal to Educational Reality*. American Federation of Teachers.
- Webster, F. (2014). *Theories of the Information Society*. Routledge.
- Wells, H. G. (2003). *The War of the Worlds*. Broadview Press.
- Widdowson, H. G. (2003). Who owns English?. In J. Jenkins (ed.) *World Englishes: A Resource Book for Students*. Routledge, 162–168.
- Wilkinson, S. (1998). Focus group methodology: a review. *International Journal of Social Research Methodology* 1(3), 181-203.
- Willingham, D. T. (2007). Critical thinking: Why it is so hard to teach?. *American Educator* Summer, 8-19.
- Wink, J., & Putney, L. G. (2002). *A Vision of Vygotsky*. Boston: Allyn & Bacon.
- Wood, L., Seobi, A., Setlhare-Meltor, R., & Waddington, R. (2015). Reflecting on reflecting: Fostering student capacity for critical reflection in an action research project. *Educational Research for Social Change* 4(1), 79-93.

Biografija autorke

Andrijana Aničić je rođena 1984. u Beogradu. Završila je Osnovnu školu „Đuro Strugar” na Novom Beogradu i Devetu beogradsku gimnaziju (društveno-jezički smer) 2002. godine. Osnovne studije upisala je na Filološkom fakultetu Univerziteta u Beogradu 2002. godine, gde je na Katedri za orijentalistiku diplomirala japanski jezik i književnost 2008. godine sa prosečnom ocenom 8,93. Godine 2004. upisala je osnovne studije na Katedri za anglistiku, gde je diplomirala 2010. godine sa prosečnom ocenom 9,17. Godine 2017. upisala je doktorske studije na Filološkom fakultetu Univerziteta u Beogradu, na modulu Nauka o jeziku.

Objavila je sledeće radove:

- Promoting Critical Thinking in an EFL Context – English Majors as Critical Thinkers. *Belgrade English Language and Literature Studies*, 2024, 16(1), 111-132.
- The Common Language of Discipline: Nesting Pedagogy and Alternative Subject Positions in Power in Serbia. *Belgrade BELLS*, 2018, (10), Special Issue in Honour of Ranko Bugarski on the Occasion of his 85th Birthday, Уредиле: Катарина Расулић и Ивана Трбојевић. Београд: Филолошки факултет, 259-283.
- Дијалектика (пост)колонијалних простора у роману *Пост и гозба* Аните Десаи, *Језик, књижевност, простор. Зборник радова*. Уредиле: Биљана Мишић Илић и Весна Лопичић. Ниш: Филозофски факултет, 2017, 331-344.
- The Ambivalence of Colonial Discourse: Waiting for the Barbarians in the Gaze of the Other. *Гласник Етнографског института САНУ LXVIII* (2), 2015, 383-394.
- Modality in Political Debate: Modalised utterances in the Obama-Romney Election Debate. *Језик, књижевност, diskurs. Зборник радова*. Уредиле: Биљана Мишић Илић и Весна Лопичић. Ниш: Филозофски факултет, 2015, 259-271.
- Modalised Utterances as Political Statements: The Cases of Would, Should, Need to and Non-factive verbs. *Речи, часопис за језик, књижевност и културу*, Београд: Факултет за стране језике Алфа БК универзитета, 2014 (7), 43-56.
- Типови језичких појава у доказивању Сапир-Ворфове хипотезе. *Речи, часопис за језик, књижевност и културу*, Београд: Алфа БК универзитет, Факултет за стране језике, 2013 (6), 32-44.

Trenutno radi kao lektor na Katedri za anglistiku Filološkog fakulteta Univerziteta u Beogradu, gde od 2016. godine u okviru predmeta Savremeni engleski jezik G3 i G4 predaje na kursu Pismene i usmene vežbe. Od 2013. do 2016. godine radila je kao asistent za jezik na Fakultetu za strane jezike Univerziteta Alfa BK, a na Filološkom fakultetu je u svojstvu saradnika van radnog odnosa bila angažovana od akademske 2010/2011. do 2013. na predmetu Izborni engleski jezik.



УНИВЕРЗИТЕТ У БЕОГРАДУ
ФИЛОЛОШКИ ФАКУЛТЕТ

UNIVERSITY OF BELGRADE
FACULTY OF PHILOLOGY

05.06.2023
1297/2

САГЛАСНОСТ

На основу једногласне одлуке Етичке комисије Филолошког факултета Универзитета у Београду, усвојене на седници одржаној 24.05.2023. године, а по достављеној уредној документацији даје се сагласност подносиоцу захтева, Андријани Аничих, за истраживање за потребе докторске дисертације на тему развоја критичком мишљења у настави енглеског језика на Катедри за англистику Филолошког факултета у Београду.

A handwritten signature in blue ink, appearing to be 'IT', is written over the printed name of the chairperson.

ПРЕДСЕДНИК ЕТИЧКЕ КОМИСИЈЕ

Проф. др Ивана Трбојевић-Милошевић

Изјава о ауторству

Име и презиме аутора Андријана Аничих

Број индекса 17064/д

Изјављујем да је докторска дисертација под насловом

Развој вештина и способности критичког мишљења у настави енглеског језика на
универзитетском нивоу

- резултат сопственог истраживачког рада;
- да дисертација у целини ни у деловима није била предложена за стицање друге дипломе према студијским програмима других високошколских установа;
- да су резултати коректно наведени и
- да нисам кршио/ла ауторска права и користио/ла интелектуалну својину других лица.

Потпис аутора

У Београду, _____

Изјава о истоветности штампане и електронске верзије докторског рада

Име и презиме аутора Андријана Аничих

Број индекса 17064/д

Студијски програм наука о језику

Наслов рада Развој вештина и способности критичког мишљења у настави енглеског језика на универзитетском нивоу

Ментор др Ивана Трбојевић Милошевић, ванредни професор

Изјављујем да је штампана верзија мог докторског рада истоветна електронској верзији коју сам предао/ла ради похрањивања у **Дигиталном репозиторијуму Универзитета у Београду**.

Дозвољавам да се објаве моји лични подаци везани за добијање академског назива доктора наука, као што су име и презиме, година и место рођења и датум одбране рада.

Ови лични подаци могу се објавити на мрежним страницама дигиталне библиотеке, у електронском каталогу и у публикацијама Универзитета у Београду.

Потпис аутора

У Београду, _____

Изјава о коришћењу

Овлашћујем Универзитетску библиотеку „Светозар Марковић“ да у Дигитални репозиторијум Универзитета у Београду унесе моју докторску дисертацију под насловом:

Развој вештина и способности критичког мишљења у настави енглеског језика на
универзитетском нивоу

која је моје ауторско дело.

Дисертацију са свим прилозима предао/ла сам у електронском формату погодном за трајно архивирање.

Моју докторску дисертацију похрањену у Дигиталном репозиторијуму Универзитета у Београду и доступну у отвореном приступу могу да користе сви који поштују одредбе садржане у одабраном типу лиценце Креативне заједнице (Creative Commons) за коју сам се одлучио/ла.

1. Ауторство (CC BY)
2. Ауторство – некомерцијално (CC BY-NC)
3. Ауторство – некомерцијално – без прерада (CC BY-NC-ND)
4. Ауторство – некомерцијално – делити под истим условима (CC BY-NC-SA)
5. Ауторство – без прерада (CC BY-ND)
6. Ауторство – делити под истим условима (CC BY-SA)

(Молимо да заокружите само једну од шест понуђених лиценци. Кратак опис лиценци је саставни део ове изјаве)

Потпис аутора

У Београду, _____

1. **Ауторство.** Дозвољаваате умножавање, дистрибуцију и јавно саопштавање дела, и прераде, ако се наведе име аутора на начин одређен од стране аутора или даваоца лиценце, чак и у комерцијалне сврхе. Ово је најслободнија од свих лиценци.
2. **Ауторство – некомерцијално.** Дозвољаваате умножавање, дистрибуцију и јавно саопштавање дела, и прераде, ако се наведе име аутора на начин одређен од стране аутора или даваоца лиценце. Ова лиценца не дозвољава комерцијалну употребу дела.
3. **Ауторство – некомерцијално – без прерада.** Дозвољаваате умножавање, дистрибуцију и јавно саопштавање дела, без промена, преобликовања или употребе дела у свом делу, ако се наведе име аутора на начин одређен од стране аутора или даваоца лиценце. Ова лиценца не дозвољава комерцијалну употребу дела. У односу на све остале лиценце, овом лиценцом се ограничава највећи обим права коришћења дела.
4. **Ауторство – некомерцијално – делити под истим условима.** Дозвољаваате умножавање, дистрибуцију и јавно саопштавање дела, и прераде, ако се наведе име аутора на начин одређен од стране аутора или даваоца лиценце и ако се прерада дистрибуира под истом или сличном лиценцом. Ова лиценца не дозвољава комерцијалну употребу дела и прерада.
5. **Ауторство – без прерада.** Дозвољаваате умножавање, дистрибуцију и јавно саопштавање дела, без промена, преобликовања или употребе дела у свом делу, ако се наведе име аутора на начин одређен од стране аутора или даваоца лиценце. Ова лиценца дозвољава комерцијалну употребу дела.
6. **Ауторство – делити под истим условима.** Дозвољаваате умножавање, дистрибуцију и јавно саопштавање дела, и прераде, ако се наведе име аутора на начин одређен од стране аутора или даваоца лиценце и ако се прерада дистрибуира под истом или сличном лиценцом. Ова лиценца дозвољава комерцијалну употребу дела и прерада. Слична је софтверским лиценцама, односно лиценцама отвореног кода. 13