Kritička refleksija kroz temu autoportreta

Stojanović, Josipa

Master's thesis / Diplomski rad

2018

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **Josip Juraj Strossmayer University of Osijek, The Academy of Arts Osijek / Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Umjetnička akademija u Osijeku**

Permanent link / Trajna poveznica: https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:134:088719

Rights / Prava: In copyright / Zaštićeno autorskim pravom.

Download date / Datum preuzimanja: **2024-03-28**

Repository / Repozitorij:

Repository of the Academy of Arts in Osijek

zir.nsk.hr

SVEUČILIŠTE JOSIPA JURJA STROSSMAYERA U OSIJEKU

dabar

DIGITALNI AKADEMSKI ARHIVI I REPOZITORIJI

SVEUČILIŠTE JOSIPA JURJA STROSSMAYERA U OSIJEKU
UMJETNIČKA AKADEMIJA U OSIJEKU
ODSJEK ZA LIKOVNU UMJETNOST
DIPLOMSKI SVEUČILIŠNI STUDIJ LIKOVNA KULTURA

JOSIPA STOJANOVIĆ

KRITIČKA REFLEKSIJA KROZ TEMU AUTOPORTRETA

DIPLOMSKI RAD

Mentor:

Lana Skender, predavačica

Osijek, 2018.

SADRŽAJ

1. UVOD 3

2. ŠTO JE KRITIČKO MIŠLJENJE 4

2. 1. Određenje pojma i definicije 4

2. 2. Teorije i začetnici kritičkog mišljenja 6

3. RAZVIJANJE KRITIČKOG MIŠLJENJA KAO METAKOMPETENCIJE 10

3. 1. Kritičko mišljenje kao metakompetencija 10

3. 2. Kako poticati kritičko mišljenje? 11

3.2.1. Metode poticanja i razvoja kritičkoga mišljenja **..... 12**

4. KRITIČKO MIŠLJENJE U NASTAVI LIKOVNE UMJETNOSTI 15

4.1 Važnost kritičkog mišljenja za razumijevanje (suvremene) umjetnosti 16

4.2 Uvjeti za razvoj kritičkog mišljenja u nastavi likovne umjetnosti 17

4.3. Autoportret kao tema istraživanja 19

4.5. Analiza radionice 22

6. SAŽETAK 26

7. LITERATURA 27

1. UVOD

Kritička refleksija kroz temu autoportreta tema je ovog diplomskog rada u okviru kojega je objašnjen pojam kritičkog mišljenja, različite teorije koje definiraju pojam te kakvu važnost ima u pogledu obrazovanja i praktičnoj primjeni znanja. Kritičko mišljenje u teoriji postoji od samih početaka filozofskih utemeljenja logike, a sve češće ga susrećemo kao nerazdvojiv koncept oblikovanja suvremenog društva. Ukazuje se na sposobnost koja zahtjeva određene vještine, kritičnost prema širokom području informacija i pouzdanom istraživanju te se kao temelj postavlja argument u zauzimanju konkretnog stava. U okviru obrazovnog sustava kritičko mišljenje je relevantan pojam koji zahtjeva određenu disciplinu. Potrebno ga je razvijati od predškolskog doba pa sve do visokoškolskog obrazovanja, a omogućava širok pogled prema postavljanju kriterija. Postoje brojne metode koje potiču kritičko mišljenje no primjenom istih ne dolazi se do jednakih rezultata. Kritičkim promatračem smatra se onaj koji neprestano razvija vještine i propituje okolinu i svijet oko sebe. Ove odrednice su dio prvog poglavlja koje je usmjereno direktno na kritičko mišljenje, a o kritičkom mišljenju u obrazovanju govori se u četvrtom poglavlju. Drugo poglavlje ukazuje na pojam kritičke refleksije kao metakompetencije i razvoju kritičkog mišljenja. Metakompetencija se odnosi na svijest i razmišljanje o vlastitim sposobnostima drugim riječima učenik ili student mora razmišljati o onome o čemu uči. Za poticanje kritičkog mišljenja u okviru obrazovanja prvi korak je nastavnik/profesor koji bi trebao biti osposobljen za osmišljavanje kreativnih koncepata nastave što se još uvijek u većini ne slaže s tradicionalnim načinom održavanja nastave frontalnim radom i jednoličnim pristupom. U kontekstu umjetničke domene u obrazovanju, interpretiranje likovnog sadržaja potrebno je analizirati u okviru argumentiranih stavova koji vode do alternativnih rješenja i sagledavanja situacije iz različitih perspektiva. U sustavu suvremenog obrazovanja poželjno bi bilo koristiti se aktualnim temama kao okvirom za razumijevanje umjetničkog stvaralaštva. U posljednjem poglavlju rada analiziram izvedenu radionicu s učenicima Škole primijenjenih umjetnosti i dizajna, koja je provedena kroz temu autoportreta. Učenici su kombiniranjem konkretne i apstraktne forme osvještavali mogućnosti prikaza kroz refleksiju prikaza autoportreta i vlastite osobnosti. Radionicom su poticane vizualne kvalitete materijala i procesa nastanka umjetničkog djela te zauzimanje stava prema umjetničkom stvaranju uz upotrebu različitih pristupa kojima se prenosi ideja ili osjećaj.

2. ŠTO JE KRITIČKO MIŠLJENJE

2. 1. Određenje pojma i definicije

Kritičko mišljenje je složen pojam definiran kombinacijom više termina (Bjelanović Dijanić prema Steele i dr., 2001, Majdak i Ajduković, 2003). U definiranju kritičkog mišljenja najčešće se spominju dva termina, a to su kritika i mišljenje. Podrijetlo riječi kritika nalazimo u grčkoj riječi krino (κριτικὴ τέχνη) što znači lučiti, birati, suditi, stoga bi riječ kritika značila analizu, prosuđivanje i vrednovanje nekoga predmeta, postupka, djela, itd. (Kolić-Vehovec, 1999). Prema Čudina, Obradović (1965) mišljenje kao pojam označava proces u kojem se uspoređivanjem ili spajanjem perceptivnih elemenata u određenim okolnostima stvaraju simboli u obliku pojmova ili predodžbi, a rezultat su aktivnosti centralnog živčanog sustava. Tijekom razmišljanja odvijaju se procesi, koji zamjenjuju neko prethodno događanje ili situaciju, i rezultat su proizvoljne kombinacije već poznatih elemenata. Simboli koji se pojavljuju u procesu razmišljanja usmjeravaju se prema potrebama pojedinca. Pronalaženje idealnog rješenja u nekoj situaciji dobiva se rasuđivanjem. "Rezoniranje kao pojam označava javljanje u različitim oblicima: kao jednostavno kombiniranje ranijih iskustava, verbalno rezoniranje, ili mišljenje prema pravilima logike. Kao najviši stupanj rezoniranja navodi se znanstveno rezoniranje koje propisuje određene postupke zaključivanja i provjeravanja točnosti zaključaka" (Čudina, Obradović, 1965:136). Postoje različite faze unutar procesa rasuđivanja koje dovode do uspješnog shvaćanja, a to su definiranje problema, sakupljanje podataka o problemu, postavljanje hipoteza ili pretpostavki, odbacivanje nepotvrđenih hipoteza te donošenje zaključka (Čudina, Obradović, 1965). Ovim definiranjem mišljenja kao takvog, koje je rezultat istraživanja iz područja psihologije, pojam rasuđivanja povezuje se direktno s pojmom kritičkoga mišljenja jer ono zahtijeva utemeljeno znanje i poznavanje činjenica za kvalitetno donošenje razumnih i kritičkih stavova u suvremenom obrazovanju i izvan njega. Spajanjem ova dva pojma možemo zaključiti da je kritičko mišljenje svakako misaoni proces, kako je navedeno na početku ulomka, kojim nešto prosuđujemo, analiziramo, i vrednujemo. Kritičko mišljenje, treba naglasiti, nema direktnu poveznicu s kritiziranjem kao negativnom konotacijom, koje je samo po sebi svrha, niti je u bilo kojem kontekstu usmjereno na kritiziranje.

Pojam kritičko mišljenje nema strogo određenu definiciju te ne postoje smjernice kojima se ono može direktno i kvalitetno postići. U kontekstu kvalitete poučavanja unutar obrazovnog

sustava, kritičko mišljenje dobiva na važnosti s obzirom na to da utječe na kvalitetu stečenih znanja i uspješnost aktivnog učenja. Dio je suvremenog nastavnog procesa te upućuje na samostalno razmišljanje o određenoj temi, a prethodno je uvjetovano znanjem i činjenicama. Definicija dakle nije određena, ali u kontekstu je jednakih temeljnih odrednica različitih tumačenja. Od kada se kritičko mišljenje po prvi puta pojavilo pa sve do danas, kroz povijesni slijed, konstantno je mijenjalo svoje definicije i tumačeno je u okviru svoga vremena. Kritičko mišljenje nije samo pedagoško didaktički pojam već ima različita obilježja na području drugih disciplina (Kruse prema Gojkov, Stojanović, 2015). Također prema teoriji Krusea (2011 u: Gojkov, Stojanović, 2015) kritičko mišljenje je kompleksan pojam povezan s podvrstama razmišljanja te je svaki element potrebno razumjeti kako bi se ono moglo primijeniti u svrhu konkretnog rasuđivanja. Stoga logično razmišljanje odnosno zaključivanje, kako O. Kruse navodi od početaka osnivanja logike, još od Aristotela, jedan je od najznačajnijih instrumenata kritičkog razmišljanja i polazna točka argumentacije. Potrebno je stoga razumjeti što su argumenti, na čemu su osnovani i na koji način se pretpostavkom dolazi do zaključka. Nadalje skeptično razmišljanje formirano je tako da se sumnja koristi kao osnovni princip razmišljanja, što u procesu kritičkog razmišljanja znači da svaka informacija za koju vrijedi istinitost treba biti preispitana. Oblik razmišljanja ,koji Kruse nadalje navodi, jest samostalno, autonomno ili nekonfomističko razmišljanje, koje je objašnjeno tako da bi svako razmišljanje trebalo biti oslobođeno religioznih dogmi i podređenosti autoritetu. Opisano je kao neovisno o stavu socijalnog okruženja i smatra se preduvjetom za kritičko razmišljanje, ali autor govori o tome da ovakav način razmišljanja ne štiti od predrasuda. Sljedeći element ,kao preduvjet, je znanstveno-obrazovno razmišljanje za koje se podrazumijeva traženje uzroka prirodnih pojava i razvoja empirijskih postupaka kojima se mogu provjeriti pretpostavke uzoraka. Tipično za znanstveno-obrazovno razmišljanje je ispravno postupanje s činjenicama koje su provjerene i pouzdane. Nakon ovoga autor opisuje pojam sistematsko, metodološko razmišljanje koje se zasniva na pretpostavci da se razmišljanje usmjerava čvrstim tokovima te da se metodika razmišljanja mora razjašnjavati da bi se došlo do nekakve spoznaje. Društveno razmišljanje povezano je s kritičkim s obzirom na preispitivanje društvene stvarnosti, odnosno ideologija koje su povezane sa suvremenim društvom. Sistematsko razmišljanje kreće od toga da jednostavni uzročno posljedični lanci ne mogu reflektirati kompleksnu realnost, nego je bitno shvatiti umrežene strukture kompleksnih sistema sa svojim mnoštvom različitosti (Kruse, 2011 prema Gojkov,

Stojanović, 2015). Uz ove objašnjene elemente, autor govori i o samorefleksivnom i metakognitivnom razmišljanju koje ću pobliže objasniti kao dio kritičkog mišljenja u nastavi. Ovom teorijom spajanja više elemenata razmišljanja, dolazi do pretpostavke da je ono složeno djelovanje koje se ne odnosi samo na oblik u obrazovnom procesu. Osoba koja kritički razmišlja, aktivno i svjesno prima informacije te ih kontrolirano usmjerava prema istinitim argumentima ili ih odbacuje u svrhu preciznog zaključka. Kritičko razmišljanje u teoriji znači odmaknuti se od zadanih okvira razmišljanja i svaku primljenu informaciju, koja je već prihvaćeno znanje, preispitati. Može se reći da ovakav način razmišljanja postoji kroz cijelu povijest čovjeka iako nije bio definiran kao jedan pojam, već je primjenjiv na nesvjesnoj razini. Od početka primjene kritičkog mišljenja u obrazovanju do danas možemo primijetiti značajan napredak u istraživanju i primjenjivanju takve vrste mišljenja. Ne koristi se samo u odgojno-obrazovnom sustavu već i u svakodnevnom životu jer svaki građanin demokratske države treba kritički promišljati o svojoj poziciji i svijetu koji ga okružje i tek tada postaje aktivnim članom društva.

"Kritičko razmišljanje znači ukratko: samoupravljajuće, samodisciplinirano, samopregledno i samoispravljajuće razmišljanje. Pretpostavlja vladanje strogih kriterija kvaliteta. Vodi do djelujućih sposobnosti u komunikaciji i rješavanju problema i do trajne obaveze da se urođeni egoizam, odnosno grupni egoizam preraste." (Paul-Edler prema Gojkov, Stojanović, 2015).

2. 2. Teorije i začetnici kritičkog mišljenja

U povijesti postoje mnogobrojne teorije, koje definiraju pojam kritičkog mišljenja, što govori da kritičko mišljenje do danas nema svoje jasno određenje. Još u počecima razvoja društva Sokrat (469.-399. p.n.e.) je postavio temelje kritičkog mišljenja te ga interpretirao svojom analizom. Razvio je metodu poučavanja čije cikluse možemo poistovjetiti s vještinama koje su potrebne da bi se razvijalo kritičko mišljenje. Prema Sokratovoj teoriji postoje dva stupnja poučavanja, ironija i majeutika. Prva metoda ironije podrazumijeva da se onaj koji se poučava u istom procesu mora suočiti s vlastitim neznanjem što znači da je znanje koje je netko usvojio, utemeljeno na predrasudama i nepreispitanim tvrdnjama. Pojam majeutike objašnjava tako da pomoću postavljanja pitanja dolazi do spoznaje. Ovim Sokratovim metodama moguće je ostvariti dublju analizu unutar koje je moguće razvijati kritičko mišljenje. (Buschenberger, 2017).

Nakon Sokrata utemeljiteljem kritičkog mišljenja smatra se John Dewey koji "kritičko mišljenje određuje kao aktivno, ustrajno i temeljito propitivanje vjerovanja uz razmatranje onih postavki, osnova i dokaza koje podupiru to vjerovanje. On kritičko mišljenje naziva refleksivnim i uspoređuje ga s običnim mišljenjem kojem pripisuje prihvaćanje vjerovanja utemeljenog na malo ili gotovo niti jednom dokazu" (Buschberger 2017:112). Drugim riječima može se navesti da Dewey uvodi pojam aktivnog procesuiranja dobivenih informacija. U obrazovnom smislu to znači da je bitno onoga koga se poučava potaknuti na promišljanje, koje je do sada bilo shvaćano kao jednostavna obrada podataka. Deweyev doprinos očituje se u naglašavanju potrebe za odgajanjem i razvijanjem kritičkog mišljenja kao takvog te ga se smatra neodvojivim djelom unutar uspješnog obrazovnog sustava. Drugi važan teoretičar Edward Glaser nadopunjuje definiciju Johna Deweya. On smatra da sposobnost kritičkog mišljenja uključuje naviku biti otvoren, smisleno razmatrati probleme i pitanja svih vrsta te da je potrebno poznavati metode logičkog propitivanja te rezoniranje i vještinu primjene tih metoda (Fischer, 2005 prema Buschemberger, 2017). Treća teorija suvremenog teoretičara Roberta H. Ennisa, kritičko mišljenje određuje kao proces odlučivanja u što vjerovati ili što učiniti. Autor ističe kako kritičko mišljenje uključuje vrijednosti intelektualnog poštenja i otvorenosti, autonomije i samokritičnosti, predanosti istini i osjetljivosti na kontekst. Pritom naglašava vještine razlikovanja činjenica i vrijednosti, razlikovanja eksplicitnih i implicitnih pretpostavki, razlikovanja argumentiranih i neargumentiranih tvrdnji, prepoznavanje grešaka u zaključivanju i određivanje snage argumenata (Buschenberger, 2017). Kritičko mišljenje prema Glaseru je aktivan intelektualni proces koji podrazumijeva određene sposobnosti i vještine koje su višeg stupnja i zahtijevaju dublju analizu. Također treba spomenuti Matthewa Lipmana, teoretičara suvremenog kritičkog mišljenja, koji je razvio obrazovni koncept *filozofija za djecu*. Koncept je usko vezan s kritičkim mišljenjem u okvirima suvremenog obrazovanja.

U navedenim teorijama o kritičkom mišljenju možemo zaključiti da je ono složen proces kojim je uvjetovano smisleno i kvalitetno argumentiranje, provjerenost i točnost informacija koje se koriste u svrhu donošenja ispravne odluke. U procesu odgajanja kritičkog mišljenja bez obzira jesu li to djeca ili se ono razvija u adolescentskoj ili odrasloj dobi kroz obrazovni sustav ili praktično djelovanje kako i djelovanje u društvenoj zajednici kritičko mišljenje je dio multidimenzioniranog mišljenja. Taj pojam kao aktivno djelovanje podrazumijeva osim kritičkog, skrbno i kreativno mišljenje. Oni kao jedan pojam obuhvaćaju snalaženje u različitim

poljima, ne samo u kognitivnom smislu već i u socijalnom smislu te osposobljavanje za široko apstraktno razmišljanje i rješavanje problema (Ćurko i Kragić, 2009).

Prema teoretičaru Facioneu, određeno je šest ključnih vještina koje su specifične za kritičko razmišljanje. One uključuju interpretaciju, analizu, evaluaciju, inferenciju, objašnjavanje i samoregulaciju.

Tablica 1. Vještine specifične za kritičko mišljenje (Facione, 1990 prema Buschemberger, 2017)

	Vještine kritičkog mišljenja
Interpretacija	razumijevanje značenja kroz procese kategorizacije, dekodiranja i objašnjavanja.
Analiza	identificiranje odnosa koncepata, tvrdnji i pitanja kroz procese definiranja i uspoređivanja termina (pojmova) te prepoznavanja i analize argumenata.
Evaluacija	procjenjivanje opravdanosti tvrdnji, kontekstualne važnosti onoga što se zastupa i valjanosti argumenata. Postavljanje pitanja te formiranje protuargumenata (prigovora) prema onome što se zastupa.
Inferencija	prepoznavanje pretpostavki koje zahtijevaju opravdanje (dokaze), prepoznavanje relevantnih informacija, formiranje različitih alternativi za rješavanje problema, izvođenja opravdanih zaključaka.
Objašnjavanje	iznošenje i predstavljanje rezultata promišljanja o određenoj temi i načina kako se došlo do tih rezultata s posebnim fokusom na predstavljanje argumenata.
Samoregulacija	samoevaluacija procesa zaključivanja uz ispravljanje vlastitih pogrešaka u zaključivanju.

Navedena tablica pretpostavlja da je za razvijanje kritičkog razmišljanja potrebno proći kroz određene etape, odnosno savladati vještine da bi se svjesno i istraživački upravljalo informacijama. Više razine znanja podrazumjevaju da je u procesu razmišljanja potrebno razumijevanje informacija, tek nakon toga s interpretiranim informacijama moguće je argumentirati svoje stavove i na poslijetku samostalno procijeniti istinitost svojih zaključaka.

3. RAZVIJANJE KRITIČKOG MIŠLJENJA KAO METAKOMPETENCIJE

3. 1. Kritičko mišljenje kao metakompetencija

U obrazovnom sustavu u okvirima Bolonjskog sustava osim usvajanja znanja, usmjerava se i na komunikacijske vještine za koje se podrazumijeva stvaranje kritičkih mislioca koji aktivno sudjeluju u stručnim raspravama. U tom pogledu pri odgajanju kritičkog razmišljanja, onaj koji ih podučava mora biti spreman na situaciju u kojoj će student ili učenik svoje kritičko razmišljanje isprobavati u okviru nastave i prema predavaču. Mnogi autori navode da se uspješnim odgajanjem kritičkog mišljenja stvara intelektualna autonomija i trajnost u obrazovanju, a to se još naziva metakompetentnost, koja specifičnim kompetentnostima daje vlastiti smjer i smisao. Metakompetencija se odnosi na svijest o vlastitom obrazovnom funkcioniranju i metakognitivnom iskustvu koje se svjesno registrira (Gojkov, Stojanović, 2015). To podrazumijeva svijest i razmišljanje o karakteristikama, ograničenjima, vlastitim sposobnostima i vlastitim doživljajima vezanim za obrazovanje. Pod pojmom metakompetentnosti također se smatra da učenik ili student mora razmišljati o svojemu učenju. O metakomptencijama i kritičkom mišljenju govori i prijedlog kurikuluma za umjetničko područje. U procesima refleksije i evaluacije učenici razvijaju kritičko mišljenje, nove načine postupanja s informacijama, sposobnost preoblikovanja početnoga uvida te lateralno mišljenje. Svrha je opisanoga procesa izgradnja argumentiranoga stajališta prema različitim kulturnim i subkulturnim fenomenima te poticanje otvorenosti i interkulturalnosti (MZO, Nacionalni dokument umjetničkoga područja kurikuluma, prijedlog kurikuluma umjetničkog područja, 2017) Ovakvim pristupom učenike se usmjerava prema divergentnom i lateralnom mišljenju. To znači da se od njih zahtijeva traženje više odgovora i ciljeva u pronalaženju rješenja te da misao ide kroz više putanja, uz asocijacije i gomilanje ideja koje mišljenje čini kreativnijim i bogatijim.

3. 2. Kako poticati kritičko mišljenje?

Razvoj kritičkog mišljenja u sustavu školstva može se odgajati putem različitih metoda. Profesor ili nastavnik koji provodi te metode trebao bi stoga biti osposobljen kritički razmišljati. Pitanje je u kojoj su mjeri članovi prosvjetnog kadra kompetentni za metode koje odgajaju kritičke mislioce. Mnogi autori postavljaju smjernice koje naglašavaju kakvu ulogu nastavnik ili profesor imaju u razvijanju kritičkoga mišljenja učenika/studenta.

Jedan od zadataka suvremenog obrazovanja ističe poučavanje i razvoj sposobnosti kritičkog mišljenja kod učenika (Ćurko, Miliša, 2010). Za nastavnike i pedagoge je u tom kontekstu važno jesu li učenika naučili misliti, odnosno jesu li u dovoljnoj mjeri unaprijedili i razvili mišljenje učenika. Samim time naglašena je promjena fokusa u suvremenom obrazovanju, odnosno školama, čiji zahtjev postaje kritičko promišljanje o sadržaju poučavanja, a ne isključivo njegovo usvajanje i reprodukcija (Pešić, 2003). U razvijanju kompetencija kritičkog mišljenja nastavnika potrebno je da nastavnici imaju znanja o konceptu kritičkog mišljenja i kompetencijama koje ono uključuje. To također podrazumijeva osmišljavanje i primjenu različitih nastavnih strategija, nastavnih metoda i oblika rada koji doprinose razvoju kritičkog mišljenja učenika (Buschenberg, 2017). Kritičko mišljenje i obrazovanje povezano je sa zahtjevima suvremenog funkcioniranja školskog sistema. Kritičko mišljenje u nastavi je potrebno razvijati od početka obrazovanja kako bi se postigao cilj u kvaliteti razmišljanja općenito i samostalnost u donošenju odluka i rješavanju problema. Nemoguće je sažeti pojam kritičkoga mišljenja te ga na jasan način prenijeti učeniku, već ga je potrebno razvijati odmalena. Dijete i prije početka osnovnoškolskoga obrazovanja počinje razvijati svoju osobnost. U tom procesu ključan je kritičan stav prema okolini i sagledavanje cjeline s više aspekata te neprestano postavljanje pitanja. Formiranje kritičkog razmišljanja povezano je s razvojem osobnosti što povoljno utječe na djetetov psihički razvoj. Kritičko mišljenje bi trebalo biti polazna točka u obrazovanju, a ne završna. Ako se studenti i učenici prvo nauče na kulturu učenja bez kritičkog stava reagiraju otporom na putu prema samostalnosti. Takav način učenja poučava ih da očekuju precizne podatke i treniraju se sami u tome. Umjesto toga treba ih obrazovati i poučavati da od početka školovanja razmišljaju i stvore preduvjete vlastitog razvoja znanja. Ove činjenice posebno se odnose na sve vrste visokog obrazovanja. Visokoobrazovne ustanove trebale bi uvesti kritičko razmišljanje u obrazovanje i nastavu, dok strukovne visoke škole trebaju naglasiti aspekt praktičnog djelovanja (Kruse, 2011 u: Gojkov, Stojanović, 2015:87).

Osim toga u odgojno-obrazovnom smislu trebale bi se slijediti određene smjernice za poticanje i stvaranje kritičkog mišljenja kod učenika i studenata. Prva se odnosi na postavljanje kritičkog mišljenja kao cilja poučavanja što bi značilo da razvoj kritičkog mišljenja bude jasno istaknut kao završna odrednica i rezultat u obrazovnom sustavu. Za razvoj kritičkog mišljenja također se preporučuje da nastavnici uvažavaju različita mišljenja učenika te da u aktivnosti kojima se pospješuje razvoj kritičkog mišljenja uključuju učenike različitih sposobnosti i postignuća. Iz svega proizlazi da nastavnik ima značajnu ulogu u poticanju kritičkog mišljenja učenika te odgovornost u kreiranju okruženja koje će pridonijeti razvoju vještina kritičkog mišljenja učenika. Ovim smjernicama određeno je da profesori/nastavnici nastavu organiziraju tako da koriste suvremene metode i budu kreativni u pogledu osmišljavanja samog koncepta nastave što se još uvijek u većini ne slaže s tradicionalnim načinom održavanja nastave frontalnim radom i jednoličnim pristupom.

3.2.1. Metode poticanja i razvoja kritičkoga mišljenja

Postoje mnogobrojne metode poticanja i razvoja kritičkoga mišljenja u nastavi koje su primjenjive u različitim predmetnim područjima. Kao jednu od uobičajenih metoda Bjelanović Dijanić (2012) navodi *grozdove*. To je nelinearna metoda asociranja i kod učenika se potiče slobodno i otvoreno razmišljanje. Svrha navedene metode je putem asocijacije, zapisivati što je više moguće pojmova povezati uz neku zadanu temu. Pojmovi se nabrajaju pa zatim zapisuju po vlastitom toku misli, a to zapisivanje se još naziva i *brainwriting* koje se provodi na način, da se u sredinu papira zapiše ključna riječ ili pojam, a u povezanim *grozdovima* se pišu asocijacije na zadanu temu (Bjelanović Dijanić, 2012: 171). Nakon zapisanih asocijacija poželjno je odraditi analizu zapisanih pojmova, kako bi se usporedbom došlo do što većeg broja asocijacija koje potiču daljnje razmišljanje o zadanom pojmu. Uz metodu grozdova najčešća je metoda oblikovanja mentalne mape, koja može u formi i izvedbi varirati. Funkcionira na sličan način kao i metoda grozdova, samo u proširenom obliku. Uz dvije navedene metode usko je vezana i *oluja ideja ili brainstorming*, koja se koristi za organizirano stvaranje novih ideja (Bognar, Matijević, 2002). Ona je osmišljena s ciljem da se na kreativan način generiraju ideje u kratkom vremenu. Ova metoda može se primjenjivati u bilo kojem od nastavnih oblika izvođenja nastave.

Bjelanović Dijanić (2002) navodi i sljedeće metode koje se koriste u poticanju i razvijanju kritičkog mišljenja, a to su *insert* metoda, *konceptualna tablica*, metoda *rotacije, Vennov dijagram* te metoda *vođenog čitanja*. *Insert* metoda (Interactive Notating System for Effective Reading and Thinking) je zapravo posebna tehnika čitanja koja započinje kroz evokacijske aktivnosti koje podrazumijevaju pretraživanje predznanja i postavljanje pitanja. To znači da se čitanje teksta o nekoj temi obrađuje tako da se zapisuju određeni znakovi uz informacije (upitnik, plus i minus). Znak upitnika upisuje se ako je informacija nepoznata, nije jasna ili se o njoj želi više saznati, znak plusa ako je informacija nova te znak minusa ako je informacija suprotna dotadašnjem znanju. Ova metodom korisna je i primjenjiva za praćenje razumijevanja u obradi određene teme koja se iščitava. Nakon ove metode navodi se i *konceptualna tablica* koja služi za vizualnu organizaciju informacija. Tablicom se lako uspoređuju pojmovi koji su zapisani,a time se lakše pronalaze sličnosti i razlike. Metoda *rotacije* izvodi se radom u grupama tako da svaka grupa dobije papir na kojemu piše jedno pitanje. Nakon što se zapiše odgovor na isto, papir se šalje drugoj grupi u krug, čita se što su njihovi prethodnici zapisali i dopisuju svoje ideje. Rotacija se izvodi sve dok grupe ne dobiju list s pitanjem s kojim su počeli.

Vennov dijagram koristi se za usporedbu dva pojma pri čemu se odvajaju sličnosti i razlike. Izvodi se na način da se iscrtaju dvije preklapajuće kružnice u kojoj se sličnosti zapisuju na dijelu koji se preklapa, a razlike u preostale dijelove kružnica. Posljednja metoda, *vođenog čitanja,* izvodi se na tako da predavač nakon svakog pročitanog ulomka postavlja pitanja kako bi se organizirano pratilo i poticalo učenike da razmišljaju o pročitanom i da pretpostave što bi moglo slijediti (Bjelanović Dijanić, 2012).

U okviru kritičkog mišljenja u nastavi bitno je spomenuti i projekt sufinanciran od strane Europske unije *Čitanje i pisanje za kritičko mišljenje* (2016) koji je suradnički projekt prosvjetnih djelatnika iz cijeloga svijeta. Svrha projekta bila je u nastavu uvesti metode poučavanja i učenja koje promiču kritičko mišljenje među učenicima svih uzrasta i u svim predmetnim područjima. Cilj projekta bio je osposobljavanje mladih za samostalno rješavanje problema, kritičko ispitivanje situacije, sučeljavanje alternativnog mišljenja i donošenje promišljenih i utemeljenih odluka. U sklopu tog projekta opisane su metode kojima se potiče kritičko mišljenje, a jedna od njih je ERR okvir (koji uključuje tri faze; evokaciju, razumijevanje značenja i refleksiju). Faza evokacija (E) odnosi se na poticanje od strane nastavnika ili profesora u kojoj učenici ili studenti razmišljaju o tome što već znaju o nekoj temi kako bi povezali već naučeno gradivo s novim

informacijama. Na taj način pokušava se zainteresirati učenike ili studente kroz različite metode. Sljedeća faza je razumijevanje značenja (Rz) u kojoj se učenici susreću s informacijama koje bi trebali usvojiti. To se u nastavi ostvaruje kroz aktivnosti kao što su slušanje predavanja, čitanje teksta, gledanje filma, praktičnog rada,vježbama, raspravom ili postavljajući pitanja. U ovoj fazi učenici ili studenti bi trebali biti fokusirani na svoje razumijevanje. Posljednja faza je refleksija (R) u kojoj se od učenika ili studenata očekuje da razmišljaju o tome što su spominjali u prethodnoj fazi te ga povežu s onim što već znaju. U ovoj fazi se međusobno raspravlja o novim informacijama, uspoređuje se ono što je naučeno s već usvojenim znanjem (Forum za slobodu odgoja 2016). U projektu se navodi važnost razvoja kritičkog mišljenja te činjenica da učenik počinje kritički misliti tek onda kad počne provjeravati, ocjenjivati, proširivati i primjenjivati nove ideje. Poznato je da su pamćenje činjenica i razumijevanje pojmova nužne aktivnosti koje prethode kritičkom mišljenju, no one same po sebi nisu kritičko mišljenje. Zaključak projekta navodi da je učenik koji kritički misli manje podložan manipulaciji trenutačnih vanjskih utjecaja, otvoreniji je novim idejama i utjecajima koje može djelotvorno ugraditi u svoje postojeće mišljenje te može slobodnije kombinirati ideje i informacije jer kreće od poznatih i jasnih spoznaja (Forum za slobodu odgoja, 2016:3).

4. KRITIČKO MIŠLJENJE U NASTAVI LIKOVNE UMJETNOSTI

Kao dio prijedloga predmetnog kurikuluma Likovne kulture i Likovne umjetnosti u sklopu Cjelovite kurikularne reforme, kritičko mišljenje je dio domene u organizaciji predmetnog kurikuluma i kao element ocjenjivanja i vrednovanja u školskom sustavu. Kritičko mišljenje je definirano kao nužan preduvjet za odgajanje budućeg kompetentnog promatrača koji izražava argumentirane stavove o likovnom stvaralaštvu i različitim idejama, stavovima i umjetničkim pristupima. Nadalje o učenju i poučavanju Likovne kulture i Likovne umjetnosti, kurikulum propisuje da je potrebno kritički razmišljati da bi se razvile trajne vrijednosti, a temelj i preduvjet za odgajanje kritičkoga promišljanja u nastavi jest odgajanje opažaja i razvijanje percepcije kreativnosti i komunikacijskih vještina. Također je propisao da učenici u svome obrazovanju stječu kompetencije za određivanje kriterija prema količini vizualnih informacija koje su ponuđene putem tehnologije i medija. Nadalje u objašnjenju kurikulum govori o osvještavanju uloge pop kulture u oblikovanju vlastitog identiteta, njegovanje otvorenosti prema različitim pristupima rješavanja umjetničkog problema te poticanje doživljavanja umjetničkih djela kao medija kojim se komunicira. Prijedlog kurikuluma zagovara istraživački pristup likovnom stvaralaštvu. To znači da bi učenici trebali istraživati interaktivne procese između publike, autora i djela čime se doprinosi razumijevanju uloge promatrača kao suoblikovatelja značenja likovnoga djela doživljajem i kritičkim stavom. Osim toga trebali bi razvijati argumentirani stav o likovnim djelima, vizualnoj okolini, likovnome stvaralaštvu i kulturnoj baštini, što je temelj oblikovanja vrijednosnih prosudbi (Nacionalni kurikulum nastavnog predmeta Likovna kultura i Likovna umjetnost-prijedlog:5) Vrednovanje naučenog u nastavi likovne kulture i likovne umjetnosti provodi se u skladu s ostvarenosti odgojno-obrazovnih ishoda raspoređenih u tri domene. Polazište, a ujedno i poveznica svih odgojno-obrazovnih ishoda je domena stvaralaštva i produktivnosti. U okviru vrednovanja domena doživljaja i kritičkog stava te umjetnosti u kontekstu, domene su spojene u jednu radi lakšeg i točnijeg rezultata pri samom ocjenjivanju. U prvome se ciklusu veća važnost daje doživljaju, a u drugome i trećem ciklusu razvoju kritičkoga mišljenja i povezivanju stvaralačkoga procesa s različitim kontekstima.

Cilj nastave Likovne umjetnosti, kako je u prethodnom dijelu poglavlja navedeno, jasno je opisan u okviru nastavnog kurikuluma, no u praktičnoj primjeni treba reći kako je za sposobnost kritičkog razmišljanja u okviru nastave potreban i povijesni sadržaj koji je temelj znanja i prema

kojemu će učenici uz to temeljno znanje moći prosuđivati o suvremenoj koncepciji u umjetnosti. Razumijevanje sadržaja pomaže shvatiti kronologiju razvoja događaja i umjetničkog stvaranja, analizirati umjetničko djelo u kontekstu, koristiti se likovnim jezikom, te na temelju toga zauzeti stav o određenoj temi bez obzira radi li se o povijesnom događaju ili suvremenoj temi. Može se reći da je kritičko mišljenje kao relativno novi pojam u metodici poučavanja u suprotnosti sa zahtjevima tradicionalne škole te je također način predavanja u suprotnosti sa zahtjevima programa koji je usmjereniji više na širinu sadržaja nego na dubinu. Za uspješno odgajanje kritičkog mišljenja neophodna je drugačije uređena struktura u obrazovanju koja podrazumijeva posvećenost odnosno više mentorskog rada s manjim brojem učenika ili studenata.

4.1 Važnost kritičkog mišljenja za razumijevanje suvremene umjetnosti

U okvirima kritičkog mišljenja i podučavanja likovne umjetnosti potrebno je podučavanje usmjeriti prema zahtjevima suvremenog obrazovanja. S obzirom na to da se kritičko mišljenje kod učenika ističe kao bitna komponenta u razvijanju stavova kod učenika, potrebno je usvojiti znanja i vještine primjerene sadržaju i stvarati pretpostavke za razvijanje određenog stila rada i mišljenja (Kalin, 1982). Naime kroz umjetničku prizmu u suvremenom se obrazovanju usmjerava na sposobnost osim na kritičko i na stvaralačko promišljanje što bi značilo da je potrebno postaviti učenika kao aktivnog sudionika u procesu poučavanja. Interpretiranje likovnog sadržaja potrebno je analizirati u okviru argumentiranih stavova koji vode do alternativnih rješenja i sagledavanje situacije u umjetničkom smislu iz različitih perspektiva. Može se reći da je umjetničko područje neodvojivo od opće kulture u smislu da je čovjek okružen vizualnim umjetnostima tako da je sve što promatra kroz medije i svoje okruženje stvoreno u zadanim estetskim, dizajnerskim okvirima, koji neposredno utječu na mišljenje, odnosno na koji način utječu na promatrača s obzirom na usvojene kriterije prema vizualnim informacijama koji ga naposljetku oblikuju. Freedman i Stuhr (2004) u svome radu govore o uvjetima suvremenog svijeta koji okvir poučavanja postavljaju u kontekst umjetničkog obrazovanja. Jedan od uvjeta je razumijevanje složenosti vizualne kulture kako bi se razvijao kritički stav. U okviru tradicionalnog obrazovanja shvaćanje sadržaja uglavnom je svedeno na formalne i tehničke karakteristike, drugim riječima promatranje umjetničkog djela koje se analizira samo na formalnoj razini. To podrazumijeva izostavljanje apstraktnog i simboličkog prikaza, odnosno

konceptualni temelj, a samim time se izolira ono što je bitno za shvaćanje umjetničkog djela kao takvog koje je relevantno za razumijevanje nekog djela u umjetničkom kontekstu. U pogledu kritičkog razmišljanja i kreativnog stvaranja ove dvije domene gotovo su nerazdvojne. Naime u smislu umjetničkog stvaranja treba biti kritičan, a u pogledu razvijanja kritičkog razmišljanja potrebno je biti kreativan. U samom procesu podučavanja ne samo u umjetničkom području već u svim ostalima važno je usmjeriti učenike na aktivnost u pogledu društvene zajednice.

Konceptualno utemeljenje umjetničkog sadržaja ne može se postići bez da se uzimaju u obzir informacije s više aspekata i povezuju u cjelinu te u konačnom zaključivanju nadilaze granice pretpostavljenog što tvori kreativno-kritičko istraživanje. Kao primjer u sintezi suvremenog i tradicionalnog Freedman i Stuhr (2004) navode da se u sustavu suvremenog obrazovanja koristi postmoderna vizualna kultura kao okvir za razumijevanje umjetničkog stvaralaštva u smislu analiziranja uloge, crteža i konstruiranja okruženja na temelju knjiga, filmova i primjerice igračaka Harryja Pottera u okviru interdisciplinarnih perspektiva glume, dizajniranja, kostima, pripovijedanja itd. U tom smislu važnost umjetničkog područja u okviru suvremene nastave relevantan je čimbenik za promicanje daljnjeg razvoja koji će svjesno sudjelovati u zajednici kroz oblikovanje svog i identiteta zajednice (Freedman, Stuhr, 2004).

4.2 Uvjeti za razvoj kritičkog mišljenja u nastavi likovne umjetnosti

U pogledu razvijanja kritičkog mišljenja u nastavi Likovne kulture i Likovne umjetnosti potrebno se odmaknuti od koncepta poučavanja koji je usmjeren kroz povijesnu kronologiju učenja kroz stilska razdoblja. Suvremenim pristupom i odmicanjem od ovakvog tipa podučavanja teme u likovnoj umjetnosti potrebno je obrađivati tako da se prezentira generalni koncept kako bi se logičkim pristupom usmjerilo na neku temu od nastanka kroz povijesno umjetnički slijed te da bi se moglo usporediti s primjerima koji su nastali u suvremeno doba. Naime na koji način je neka tema u umjetnosti promijenila svoje značenje kroz povijest i koliko se nekada smatrala relevantnom u suprotnosti je s današnjim pristupom pod kojim utjecajima je mijenjala svoje značenje. Također je potrebno okolinu i umjetnost promatrati iz više aspekata, u smislu sagledavanja teme autoportreta, koja je izdvojena kao tema istraživanja, potrebno joj je pristupiti tako da se kronološki izdvajaju primjeri koji su vezani na temu, u suprotnosti s obradom koja je inače izvedena po stilskim razdobljima u smislu da se autoportret kao izdvojena tema spominje

tek u renesansnom razdoblju, a na ovaj način učenici imaju mogućnost razmisliti o temi koja se danas obrađuje kroz nove medije i kojoj se pristupa na suvremen i neformalan način. Usporedbom i uvidom u tako koncipiranu nastavu koja se provodi među učenicima otvara se prostor za usporedbu i razmišljanje o povijesnoj kronologiji i suvremenom stvaralaštvu i određen stav prema svijetu umjetnosti. Uz ovaj prijedlog potrebno je također uspostaviti vezu za suprotstavljanje umjetničkih djela iz prošlosti i sadašnjosti. U smislu otvoriti prostor za razmišljanje u pogledu nastanka nekog umjetničkog djela koje je rezultat, odgovor ili nastalo pod utjecajem na ono prethodno, npr. Talijanski umjetnik Rino Stefano Tagliafierro se koristi video umjetnošću kao medijem kojim interpretira slikarska djela nastala u razdobljima od srednjeg vijeka do modernog doba, tako da ih animira i pretvara statične prizore u pokretni prizor koji umjetničko djelo u vrhunskoj izvedbi svojom animacijom još više oživljava. Također još jedan od primjera interpretacije klasičnih umjetničkih djela kroz suvremeno stvaranje je umjetnica Yinka Shonibare koja inspirirana francuskim umjetnikom Jeanom-Honore Fragonardom, reinterpretira njegov rad *Ljuljačka* koji je nastao u razdoblju rokokoa te izvodi instalaciju u prostoru na istu temu i naziva ju *Ljuljačka (nakon Fragonarda).* Ovim pristupom uspostavljanja veze suprotnosti prošlosti i sadašnjosti potiče se razmišljanje u smislu zašto se umjetnici današnjice osvrću na povijesna djela i zašto je neko umjetničko djelo utjecalo na umjetnike te na koji način se povlači veza između povijesnog slijeda i nastanka novih umjetničkih djela. Osim ovog pristupa potrebno je sagledavati umjetničko djelu s različitih aspekata i sadržaj prenositi tako da se elementi popularne kulture asimiliraju u nastavu kako bi se imao uvid u slijed od nastanka nekog prikaza određene teme ili kako bi kroz zanimljiv pristup sadržaju ostala zapamćena i poticala učenike na postavljanje pitanja o temi u smislu da se otvaraju mogućnosti slobodnog kombiniranja tema i uvođenja novih prema aktualnom trenutku. Također je potrebno stvoriti klimu koja će povoljno utjecati na rasprave unutar nekog odjeljenja o nekoj temi te će aktivno sudjelovati u nastavi i istraživanju (Skender, 2017).

4.3. Autoportret kao tema istraživanja

Teme iz prijedloga reforme predmetnog kurikuluma Likovne kulture i Likovne umjetnosti, podijeljene su po razredima, a formirane su tako da prvi razred obrađuje temu umjetnost i čovjek, drugi razred obrađuje temu čovjek i prostor, treći razred usmjeren je na temu umjetnost i tumačenje svijeta, a četvrti razred umjetnost i moć i umjetnost i stvaralački proces. Tema koju sam izdvojila kao temelj svog istraživanja dio je ciklusa prvog razreda srednje škole: umjetnost i čovjek, a u okviru osnovnoškolskog obrazovanja kao tema petog razreda: *Čovjek izvana i iznutra-Učenik istražuje temu čovjeka - od njegove fizičke pojavnosti do svega što čini osobnost pojedinca (povezanost osjećaja, misli, stavova…)* i kao tema sedmog razreda: *Identitet i popularna kultura-Učenik propituje utjecaj popularne kulture na oblikovanje vlastitih stavova i načine izražavanja vlastitoga identiteta*. Po ovim odrednicama djeca bi već za vrijeme osnovnoškolskog obrazovanja trebala imati izgrađene stavove o osobnosti i oblikovan vlastiti identitet kroz obrazovanje. Zbog ovih pretpostavki odlučila sam se za temu autoportreta jer predstavljanje svoje osobnosti nekom drugom općenito stvara osjećaj nelagode i nesigurnosti te kao polazni cilj zadržavam smjernicu koja je poticajna u smislu razvijanja samopouzdanja i vlastitog identiteta. Autoportret (grč. *autos* sam, franc. *portrait*) označava prikaz vlastitog lika u slici, grafici,skulpturi, na fotografiji, videu ili filmu. Nazivaju ga podvrstom portreta jer sadrže jednake formalne elemente; prikaz glave, lica ili cijelog tijela (Menaše, Šenoa, 1959). U razdoblju renesanse autoportret kao tema doživio je procvat u smislu napredovanja tehničkih sredstava koja su to omogućila, a tada je to bilo ogledalo koje je temi autoportreta dalo polet. Od tada je velik broj umjetnika interpretirao autoportret kroz naturalizam, realizam, pa sve do kubističkog, ekspresionističkog, nadrealističkog i do današnjeg multimedijalnog pristupa i izraza općenito.

4. 4. Refleksija kroz temu autoportreta / Radionica (cilj, zadatci, ishodi)

Radionica je izvedena u srednjoj školi kroz dva koraka u kojoj su sudjelovali učenici drugog razreda Škole primijenjenih umjetnosti i dizajna Osijek, a radionica je bila u trajanju dva školska sata (90 min). Prvi korak u izvedbi bio je fotografiranje učenika dva dana prije održavanja radionice, zato što je za potrebe radionice bilo potrebno fotografirati svakog od učenika koji će sudjelovati na radionici. Oblici rada koji su korišteni kroz izvedbu su: frontalni oblik rada i individualni oblik rada. Frontalni oblik izveden je u uvodnom dijelu sata u kojem je učenike bilo potrebno uvesti u temu kojom će se baviti kroz radionicu i kao uvod onome čime će se baviti. Svi učenici su za vrijeme ovog dijela imali isti zadatak, a to je aktivno slušanje i odgovaranje na pitanja. S obzirom na to da frontalni oblik rada ima više nedostataka nego prednosti, jer stalnim korištenjem stvara se klima u kojoj predavač pasivno predaje, te se učenik postavlja u poziciju pasivnog promatrača, što nije povoljan uvjet za razvijanje vještina i sposobnosti. Stoga je ovaj oblik rada korišten samo u uvodnom djelu kako bi učenici imali uvid u temu kroz kronološki slijed i glavne formalne karakteristike te informacije o daljnjem radu. Ostatak radionice ostvaren je kroz individualan oblik rada koji općenito doprinosi razvoju samopouzdanja kod učenika. Svaki učenik realno sagledava koliko je postigao i kakav je rezultat ostvario s obzirom na ostatak razreda, a ujedno i razvija sposobnost razmišljanja i logičkog zaključivanja o svome identitetu i odnosu prema okolini. Nedostatak ovog tipa rada je neaktivnost učenika radi individualnog izbora i određivanja aktivnog vremena prema zadatku. Osim uvodnog djela u kojem je nastava frontalnog tipa, ostatak vremena radionica je ostvarena samostalnim radom. Kada se govori o zadacima koji se odvajaju različitim vještinama u Komparaciji kurikuluma, Huzjak objašnjava da malu prednost daje didaktičkom sustavu (materijalni, funkcionalni i odgojni zadaci) koji pod vještinama ne podrazumijeva samo psihomotoričke, već sve vještine. Tako se očiglednije razdvajaju znanje (materijalni zadaci koji se prenose) od mišljenja (funkcionalni zadaci, vještine koje se treniraju). U Gagnéovoj taksonomiji pojavljuje pojam kognitivne strategije koja se formulira sintagmom *naučiti učenika misliti*. Formulacija se čini nepreciznom; učenika se može samo uvježbavati misliti. (http://likovna-kultura.ufzg.unizg.hr/tekstovi.htm, Huzjak, :3). Stoga ako se može reći po ovoj navedenoj teoriji da se mišljenje može samo uvježbavati onda bi kritički stav prema svojoj

okolini trebao biti rezultat uvježbanog procesa. U sljedećem dijelu za izvedenu radionicu izdvajam cilj i ishode.

Cilj radionice bio je osvijestiti pojam o sebi i svojoj okolini kroz funkcionalni zadatak te shvatiti pojam autoportreta kao žanra u umjetnosti. Također kao cilj postavlja se razvijanje kritičke svijesti kroz vlastito propitivanje i istraživanje tehnike.

Obrazovni ishodi radionice su određeni tako da će učenici razlikovati djelo autoportreta nastalo kroz umjetničke koncepte od fotografije nastale u svrhu samopromocije (selfi). Bitno je shvatiti u koju svrhu nastaje selfi kao proizvod virtualnog svijeta, a u koju svrhu su nastajali autoportreti od prve pojave. U procesu evokacije učenike se upoznaje s reprezentativnim primjerima reprodukcija kroz prikaze od nastanka autoportreta kao žanra do današnje prezentacije osobnosti kroz društvenu i socijalnu prizmu. Učenici će i prepoznati sintagmatske odnose pojedinog rukopisa autora kroz razdoblja,medije i različita polazišta u stvaranju. Kombiniranjem konkretne i apstraktne forme osvještavat će mogućnosti prikaza kroz refleksiju prikaza autoportreta i vlastite osobnosti. Osvještavat će aktivnost prema radu, samostalnost, istraživanje i kombiniranje vizualne i taktilne kvalitete materijala i procesa nastanka umjetničkog djela i zauzimanje stava prema umjetničkom stvaranju uz upotrebu različitih pristupa kojima se prenosi opažanje, ideja ili osjećaj.

4.5. Analiza radionice

Radionica je održana tako da su učenici koji su sudjelovali, u prvom koraku fotografirani zato što je tema istraživanja radionice autoportret, a učenici su svoj rad izvodili u tehnici print transfera sa naknadnim intervencijama koje ću pobliže opisati u daljnjem tekstu. Prije funkcionalnog zadatka u uvodnom djelu kroz powerpoint prezentaciju učenike se uvodilo u temu koja će biti tema koju će učenici interpretirati. U uvodnom djelu učenicima je predstavljena powerpoint prezentacija na kojoj su prikazani reprezentativni primjeri koji su poticali učenike na razmišljanje o umjetničkom djelu. Početak prezentacije ostvaren je tako da su na prvom slajdu prikazane reprodukcije na kojima se nalazila fotografija špiljskog crteža, odnosno otisak ruke u špilji Pech Merle iz 35 000.g. prije Krista (vidi sliku 1.), a smatra se prvim autoportretom u smislu zapisivanja ljudskog traga u određenu svrhu. Uz ovaj primjer prikazan je i primjer umjetnika moderne umjetnosti Georgea Maciunasa, *Your name spelled with objects (*vidi sliku 6.), koji je prikaz fotografije na kojoj se nalaze predmeti kojima je umjetnik prezentirao svoju osobnost, na što je jedna od učenica komentirala da ju rad asocira na objave današnjih trend blogerica koje na isti način fotografiraju predmete koji promoviraju aktualna sredstva u današnjem društvu. Uz te primjere prikazan je brončani odljev stilizirane skulpture s izložbe Trijenale Autoportreta 2017. hrvatskog umjetnika Ive Friščića. Prikazom ovih primjera učenike se navodi na razmišljanje pitanjima kao što su; jesu li sve umjetnička djela, što svaki od njih za sebe prikazuje, na koji ih se način može međusobno povezati ili razlikovati, jesu li primjeri od prije poznati, gdje su se susreli s njima? Kakvim se medijem umjetnici koriste u prikazu? Kakvi su materijali i pristup materijalima na pojedinom primjeru? Kako se naziva žanr u ovim djelima? Ovom analizom u uvodnom djelu saznaje se kakav stav učenici imaju o prikazanim reprodukcijama te kakav stav imaju u usporedbi umjetničkog djela ili u ovom slučaju dokumentarnog zapisa i suvremene interpretacije. Naime saznajemo da su mišljenja podijeljena, jer dio učenika ne smatra da su prikazi umjetnička djela jer se do sada nisu sreli s ovakvim pristupom radu općenito, te nakon dijaloga, učenici dolaze do spoznaje da prikaze povezuje tema kao žanr u umjetnosti, odnosno da su svi prikazi varijacija autoportreta. Nadalje kroz prezentaciju učenicima se predstavljaju umjetnici od renesansnog razdoblja kao što su primjeri Parmigiannina, Michelangela, Durera i Rembrandta (vidi slike 2., 3., 5.) te uz ponovno postavljanje pitanja koja

su ih navodila na razmišljanje o temi, kao npr.: koji su vanjski čimbenici koji utječu na umjetnika koji u tom trenutku stvara svoj autoportret? Kritizira li na neki način svoju okolinu,vrijeme i društvo u kojem nastaje? Može li se reći za svako od ovih djela da umjetnik propitkuje svoje postojanje? Odgovorima na ova pitanja učenici dolaze do spoznaje da je autoportret umjetničko djelo koje je nastalo u svrhu propitivanja vlastitog identiteta, eksperimentiranja kroz medij ili u svrhu samoobožavanja ili kao dio dokumentarnog zapisa u vremenu. U nastavku prezentacije učenicima su predstavljeni sljedeći primjeri koji su prikaz autoportreta nastalih u razdoblju moderne umjetnosti (Chuck Close, Ghunter Brus, Francis Bacon, Andy Warhol, Yoko Ono i Anthony Gormley) (vidi slike 7., 8., 9., 10.), te usporedbom ovih djela uz postavljena pitanja kao što su: Koje vrste su djela na reprodukcijama? Kojom tehnikom i na koji način su nastala? Kako je tehnologija utjecala kroz povijest na stvaranje djela? Može li se govoriti o prostornosti u djelima? Na koji način je autoportret oblikovan? Ovim dijalogom svrha je bila potaknuti kritičko razmišljanje u okviru interpretacije autoportreta nakon koje su došli do spoznaje da je pojam autoportreta evoluirao u tehničkom smislu, a osim toga i u formalnom te kakvu je poruku prenosio u vrijeme kada je nastao u usporedbi s analizom umjetničkog djela kao autoportreta koji je nastao u suvremenoj umjetnosti. Osim prezentacije umjetničkih djela kroz razgovor u uvodnom djelu učenici su iskazali svoje stavove o usporedbi umjetničkog djela i selfija koji je Ana Samardžić opisala tako da (citat s prezentacije) "...za razliku od današnjeg "klika", izuzetno složen i dug proces, bez obzira na to da li se radilo o slici ili prvobitnoj fotografiji. Od spomenutih slojeva, današnji selfi zadržao je, svakako, samoprezentaciju i vizualizaciju ega kao svoju suštinu, ali razlika je u tome što je ona svakodnevna, često spontana i uglavnom javna i masovno prezentirana, dok su autoportreti u prošlosti najčešće podrazumijevali reprezentativnost, ozbiljnost, intimnost i zadovoljenje estetskih kriterija.„ (http://artdistrict.rs/?page_id=654, Samardžić, 2016.). Razgovorom u kojem se većina učenika složila da je pojam selfija jednak autoportretu, u konačnici je rezultirao suprotnim mišljenjem te su svojim komentarima potvrdili u kojim odrednicama se fotografija nastala kao proizvod aktualnog virtualnog svijeta razlikuje od umjetničkog djela, kao što niti svaka fotografija nije umjetnička fotografija po standardima umjetničke prakse. Nakon prikaza primjera na prezentaciji i upoznavanja s primjerima autoportreta učenicima je objašnjeno na koji način bi trebali odraditi zadatak za vrijeme radionice. Naime fotografiranje učenika je bio prvi korak te za vrijeme održavanja radionice nakon uvodnog djela u kojem je prikazana prezentacija, svatko od učenika je dobio ispis svoje

crno bijele fotografije. Zadatak je izveden tako da je svatko od učenika dobio izrezani model nesastavljene kutije od papira (dimenzija 10x10x10 cm) na koji je zamišljeno da vlastitim izborom odluče hoće li nakon intervencije model kutije lijepiti i spajati u jednu cjelinu ili će ju ostaviti nesastavljenom ili do pola otvorenom itd. Opisan model za vrijeme izrade moguće je vidjeti u prilozima 11., 12., 13., 14. Ove varijacije su bile ponuđene u smislu da sastavljeni model kutije kao takav izvana predstavlja ono kako svatko od učenika doživljava sebe izvana u smislu fizičkih karakteristika ili na koji način ih okolina doživljava te na koji način žele prezentirati svoju vanjštinu. Sljedeći prijedlog učenicima je da unutrašnjost kutije interpretiraju introspekcijom, u smislu da likovnim elementima ili tekstom upute na ono što se odnosi na njih kao osobe, izraz vlastitog identiteta ili mišljenja o vanjskom svijetu i unutarnjem stavu o sebi. Učenici su na vanjski dio kutije intervenirali tako da su ispis svojih fotografija prenosili tehnikom print transfera koji se izvodi tako da se isprintana površina prisloni na podlogu na koju se želi prenijeti željeni fragment te se na poleđini istoga papira spužvicom i nitro razrjeđivačem utrljava površina papira nakon kojega se ispis fotografije transferom prenosi na podlogu. Ovom tehnikom učenici su eksperimentirali sa kompozicijskim varijacijama dok ne dođu do konačnog rezultata, zamišljene rekompozicije svoga lika. Učenici ujedno osvještavaju mogućnosti apstraktnog komponiranja od jednostavnih elemenata. Učenici su kroz ovu radionicu razvijali vizualnu inteligenciju koja se odnosi na sposobnost mogućnosti razmišljanja u trećoj dimenziji, figurativne i apstraktne vizualizacije, redefiniranja i rekompozicije postojećih oblika. Vlastitim izborom i kombiniranjem elemenata koje su učenici prenosili osobnom procjenom, ali i predrasudama koje su utjecale na objektivne odluke i rješenja. Rješenja u konačnoj izradi moguće je vidjeti u prilozima 15., 16., 17., 18. Ovim zadatkom je također potaknuta samosvijest o vlastitom identitetu koji vodi do kritičkog stava u odnosu pojedinca prema okolini bez obzira na vanjske utjecaje. Nakon završenih zadataka učenici su izlagali svoja rješenja po izboru.

5. ZAKLJUČAK

Istraživanje teme kritičkog mišljenja u kontekstu kvalitete poučavanja unutar obrazovnog sustava relevantan je pojam s obzirom na to da utječe na kvalitetu stečenih znanja i uspješnost aktivnog učenja. Dio je suvremenog nastavnog procesa te upućuje na samostalno razmišljanje o određenoj temi, a prethodno je uvjetovano znanjem i argumentima. Od početka primjene kritičkog mišljenja u obrazovanju do danas možemo primijetiti značajan napredak u istraživanju i primjenjivanju, a osim u obrazovanju dio je i svakodnevnog života. Metakompetentnošću se stvara trajnost u obrazovanju, a ujedno i specifičnim kompetentnostima se daje vlastiti smjer i smisao. Ono podrazumijeva svijest i razmišljanje o karakteristikama, ograničenjima, vlastitim sposobnostima i vlastitim doživljajima vezanim za obrazovanje. Istraživanje koje je provedeno potvrđuje činjenicu da kritičko mišljenje nije koncept koji se lako usvaja već je za to potrebno vrijeme. Konstantna usmjerenost na preispitivanje i razvijanje vještina osim u obrazovanju pa i u svakodnevnom životu i čini osobu osposobljenom za kritičko promatranje okoline. Kritičko mišljenje po teoriji Buschemberger (2017) definirano je kao složen proces i rezultat. U tom kontekstu u okviru obrazovanja određenje je da kritičko mišljenje može biti ujedno cilj, proces i rezultat. Cilj kao usmjerenost na svoje kompetencije, proces kao vrijeme koje je potrebno za razvijanje vještina i rezultat u smislu osposobljenog promatrač koji sa kritičkim stavom promatra okolinu. Odgoj i obrazovanje kritičkog mišljenja s obzirom na tradicionalne pristupe u okviru predmeta likovna umjetnost je najmanje zastupljena s obzirom na broj nastavnih sati. Ovom činjenicom zaključno je da se pogled na umjetnost sužava u tom kontekstu, jer na dijete u obrazovanju i čovjeka generalno može se reći neizbježno utječe vizualna okolina. Neizbježno je u kontekstu likovne umjetnosti promatrati i razumjeti umjetničko djelo bez obrazovanja, što je uvjet za spoznaju umjetničkog konteksta. Čovjek koji nije otvoren za primanje novih informacija, u ovom slučaju primanje putem osjetila, ne može se istinski uživati u onome što se vizualno može usvojiti, drugim riječima sagledavanje vizualnih elemenata bez prethodnog znanja pohranjuje informacije koje su rezultat reproduktivnog mišljenja i ostaju na razini prepoznavanje što je jedna od nižih vještina za razvijanje kritičkog mišljenja. Mišljenje bez odgojno obrazovnog temelja koje uključuje sve aspekte čovjekovog života ne može se nazivati kritičkim. Zaključno je dugotrajan proces koji ovisi o mnogim preduvjetima kojima se uključuje u nastavu kroz metode koje na kreativan i učenicima primjeren način potiču razvijanje kritičkog mišljenja u okviru suvremene nastave.

6. SAŽETAK

U ovom diplomskom radu istražuje se u kojoj mjeri je kritičko mišljenje relevantan pojam u obrazovanju i nastavi Likovne umjetnosti. Ukazuje se na razvoj pojma i primjenu u okviru suvremene nastave. Osim u okviru obrazovanja, pojam kritičkog mišljenja primjenjiv je koncept i u svakodnevnom životu. Istaknute su teorije o definiciji kritičkog mišljenja i metode kojima se ono potiče. Istraživanje je usmjereno na sadržajne i konceptualne promjene unutar predmeta Likovna umjetnost koje bi omogućile kvalitetno poticanje kritičkog mišljenja. Učenici su razvijali sposobnost kritičke refleksije kroz temu autoportreta koja je odabrana u svrhu poticanja i razvijanja samopouzdanja i vlastitog identiteta. Nakon provedene radionice zaključno je da se kritičko mišljenje mora poticati problemskim pristupom koji će omogućiti pogled s više gledišta i interpretaciju u različitim kontekstima. Nakon problemskog istraživanja teme kroz umjetnička djela različitih razdoblja i stilova učenici uviđaju razlike u oblikovanju i pristupu te lakše zauzimaju kritički stav. Iako se kritičko mišljenje ističe kao metakompetencija suvremenog obrazovanja još uvijek nije dovoljno primjenjivo u obrazovnom sustavu.

Ključne riječi: kritičko mišljenje, problemski pristup, likovna umjetnost, autoportret, metakompetencija

7. LITERATURA

Bjelanović Dijanić, Ž. (2012). Neke metode za razvoj kritičkog mišljenja učenika po ERR sustavu, *Metodički ogledi:časopis za filozofiju odgoja*

Bognar, L., Matijević, M. (2002), *Didaktika*. Zagreb:Školska knjiga

Buchberger, I. (2012). *Kritičko mišljenje: priručnik kritičkog mišljenja, slušanja, čitanja i pisanja.* Rijeka: Udruga za razvoj visokog školstva Universitas

Buchberger, I.,Bolčević, V., Kovač ,V. Kritičko mišljenje u obrazovanju: dosadašnji doprinosi i otvoreni smjerovi. *Metodički ogledi : časopis za filozofiju odgoja*, 24 (1), str. 109-129

Ćurko, B., Kragić I. (2009) Igra-put k multidimenzioniranom mišljenju, *Filozofska istraživanja*, 114 (29), str. 303-310

Čudina, M.,Obradović, J. (1965). *Psihologija*. Zagreb: Panorama

Freedman, K., Stuhr, P. (2004) Curriculum Change for the 21st Century: Visual Culture in Art Education u: *Handbook of Research and Policy in Art Education*, London: Routledge https://www.theartofed.com/content/uploads/2015/07/Curriculum-Change-21st-Century.pdf (20.3.2018)

Gojkov G., Stojanović, A. (2015). *Didaktičke kompetencije i evropski kvalifikacioni okvir*, Beograd: Srpska akademija obrazovanja

Grozdanić, V. (2009) Poučavanje i evaluacija kritičkog mišljenja, *Napredak*, 150 (3-4), str. 380-424

Huzjak, M. Komparacija kurikuluma, preuzeto s mrežne stranice Učiteljskog, Miroslav preuzeto s mrežne stranice Učiteljskog fakulteta, http://likovna-kultura.ufzg.unizg.hr/tekstovi.htm (10.3.2018)

Kalin, B. (1982) *Logika i oblikovanje kritičkog mišljenja*, Zagreb: Školska knjiga.

Klooster, D. (2003) Što je kritičko mišljenje?, *Metodički ogledi : časopis za filozofiju odgoja*, 9 (2), str. 87-95

Kolić-Vehovec, S. (1999) *Edukacijska psihologija*, Rijeka: Filozofski fakultet

Majdak, M., Ajduković, M. (2003) Kako pripremiti studente socijalnog rada za kritičko mišljenje i djelovanje u području maloljetničke delinkvencije, *Ljetopis studijskog centra socijalnog rada*. 10 (1), str. 71-87

Menaše, L., Šenoa, Z. (1959) Autoportret, u: Enciklopedija likovnih umjetnosti 1, (gl. ur.) Andre Mohorovičić, Zagreb: Leksikografski zavod FNRJ, str. 187-193

Miliša, Z., Ćurko, B. (2010) Odgoj za kritičko mišljenje i medijska manipulacija, *MediAnali*, 4 (7), str. 57-72

Nacionalni dokument umjetničkoga područja kurikuluma, prijedlog kurikuluma umjetničkog područja (2017), Zagreb: Ministarstvo znanosti i obrazovanja

Pešić, J. (2003) Kritičko mišljenje između pomodarstva i promišljanja: ka teorijskom utemeljenju koncepta, *Psihologija*, 36(4), str. 411-423

Skender, L. (2017) *Didaktički koncepti kritičke refleksije u nastavi likovne umjetnosti* – predavanje, Državni skup za učitelje likovne kulture, nastavnike stručnih predmeta programa likovnih i primijenjenih umjetnosti i dizajna i nastavnike Likovne umjetnosti, Osijek: 18.4.2017

Skupina autora: (2016) *Čitanje i pisanje za kritičko mišljenje* / Priručnik za nastavnike - inovativne metode rada, učenja i poučavanja, Forum za slobodu odgoja, Slavonski Brod: Diozit d.o.o.

Skupina autora (2016) Nacionalni kurikulum nastavnoga predmeta Likovna kultura i Likovna umjetnost- prijedlog / Cjelovita kurikularna reforma. Zagreb: Ministarstvo znanosti i obrazovanje

8. PRILOZI

1. Otisak ruke iz spilje *Pech Merle*, Francuska, oko 35.000 pr. Kr.

2. Parmigianino, *Autoportret u konveksnom zrcalu*, ulje na dasci 1523./24.

3. Michelangelo Buonarotti, *Posljedni sud*, Autoportret, freska 1535.- 1541.

4. Albrecht Dürer, *Autoportret*, ulje na dasci, 1500.

5. Rembrandt Van Rijn , *Autoportret*, bakropis, 1639.

6. George Maciunas, *Your name spelled with objects*, 1972.-1978 .

7. Yoko Ono, *Autoportret*, omotnica, ogledalo, 1965.

8. Chuck Close, *Autoportret*, 1967.-68.

9. Andy Warhol, *Before the Matrix Effect*, fotografija, 1980.

10. Francis Bacon, *Autoportret*, ulje na platnu 1969.

11. Viven Mayer, *Autoportret*, fotografija 1955.

12. Radovi učenika s radionice u Školi za primijenjene umjetnosti i dizajn Osijek

13. Radovi učenika s radionice u Školi za primijenjene umjetnosti i dizajn Osijek

14. Radovi učenika s radionice u Školi za primijenjene umjetnosti i dizajn Osijek

15. Radovi učenika s radionice u Školi za primijenjene umjetnosti i dizajn Osijek

16. Radovi učenika s radionice u Školi za primijenjene umjetnosti i dizajn Osijek

17. Radovi učenika s radionice u Školi za primijenjene umjetnosti i dizajn Osijek

18. Radovi učenika s radionice u Školi za primijenjene umjetnosti i dizajn Osijek

19. Radovi učenika s radionice u Školi za primijenjene umjetnosti i dizajn Osijek



1. Otisak ruke iz spilje *Pech Merle*, Francuska, oko 35.000 pr. Kr.



2. Parmigianino, *Autoportret u konveksnom zrcalu*, ulje na dasci 1523./24.



3. Michelangelo Buonarotti, *Posljedni sud*, Autoportret, freska 1535.- 1541.



4. Albrecht Dürer, *Autoportret*, ulje na dasci, 1500.



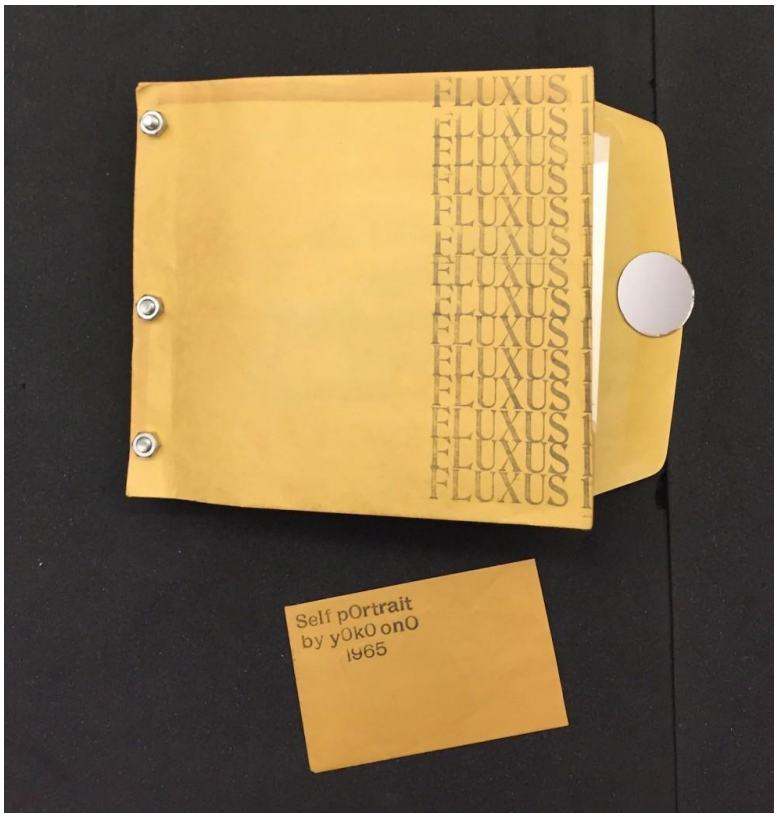
5. Rembrandt Van Rijn, *Autoportret*, bakropis, 1639.



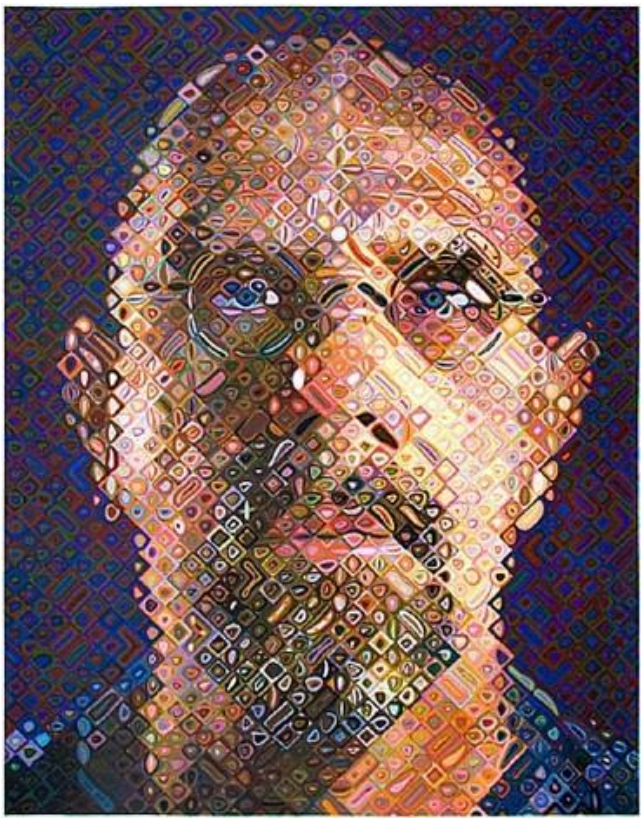
6. George Maciunas,

Your name spelled with objects,

1972.-1978.



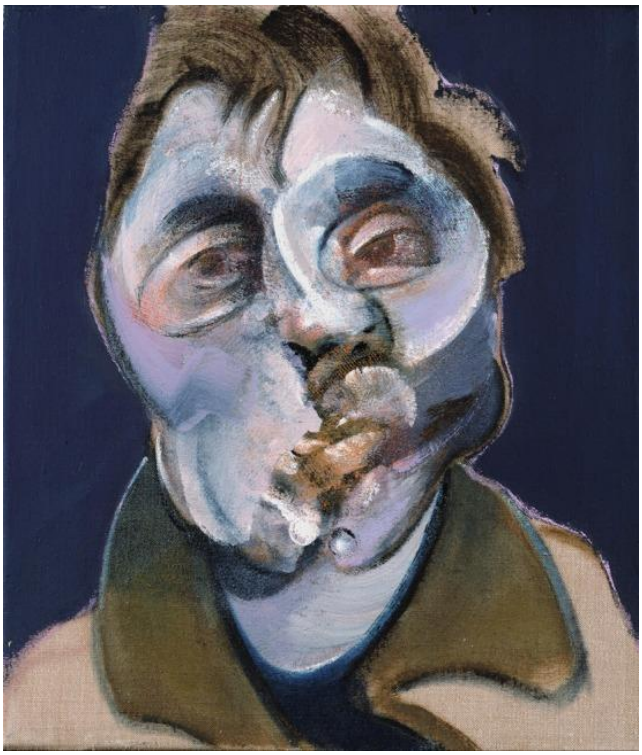
7. Yoko Ono, *Autoportret*, omotnica, ogledalo, 1965.



8.. Chuck Close, *Autoportret*, 1967.-68.



9. Andy Warhol, *Before the Matrix Effect*, fotografija, 1980.



10. Francis Bacon, *Autoportret*, ulje na platnu , 1969.



11. Viven Mayer, *Autoportret*, 1955.



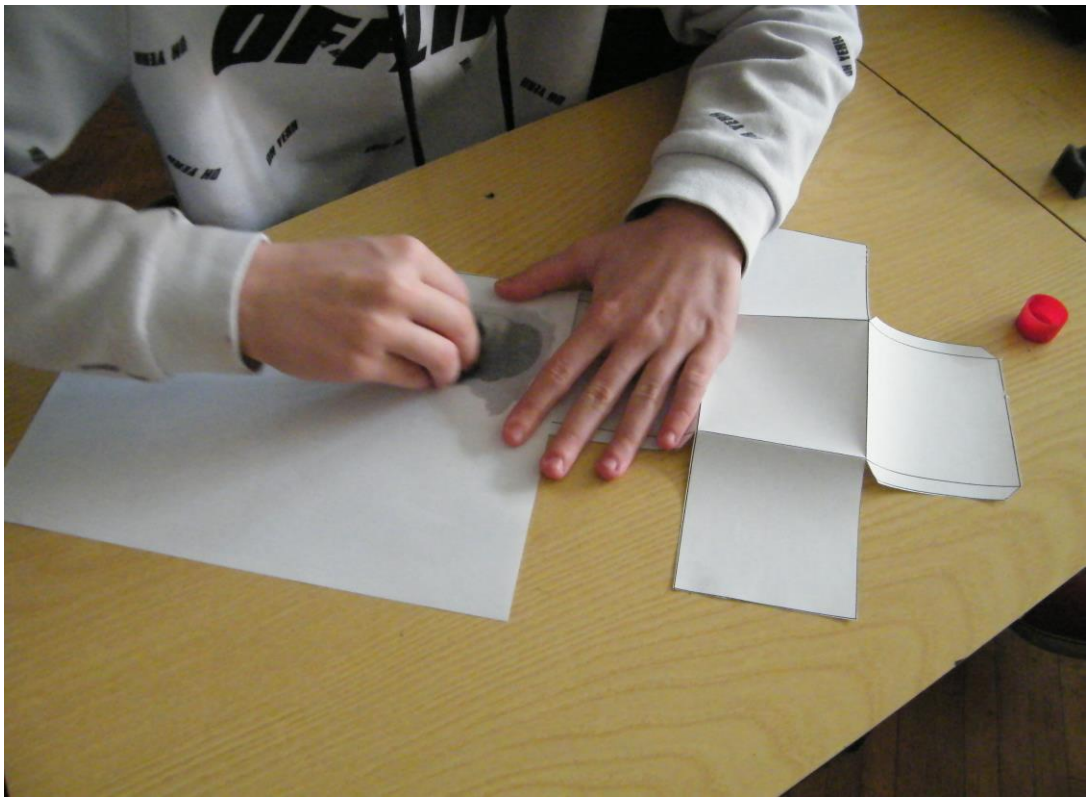
12. Radovi učenika s radionice u Školi za primijenjene umjetnosti i dizajn Osijek



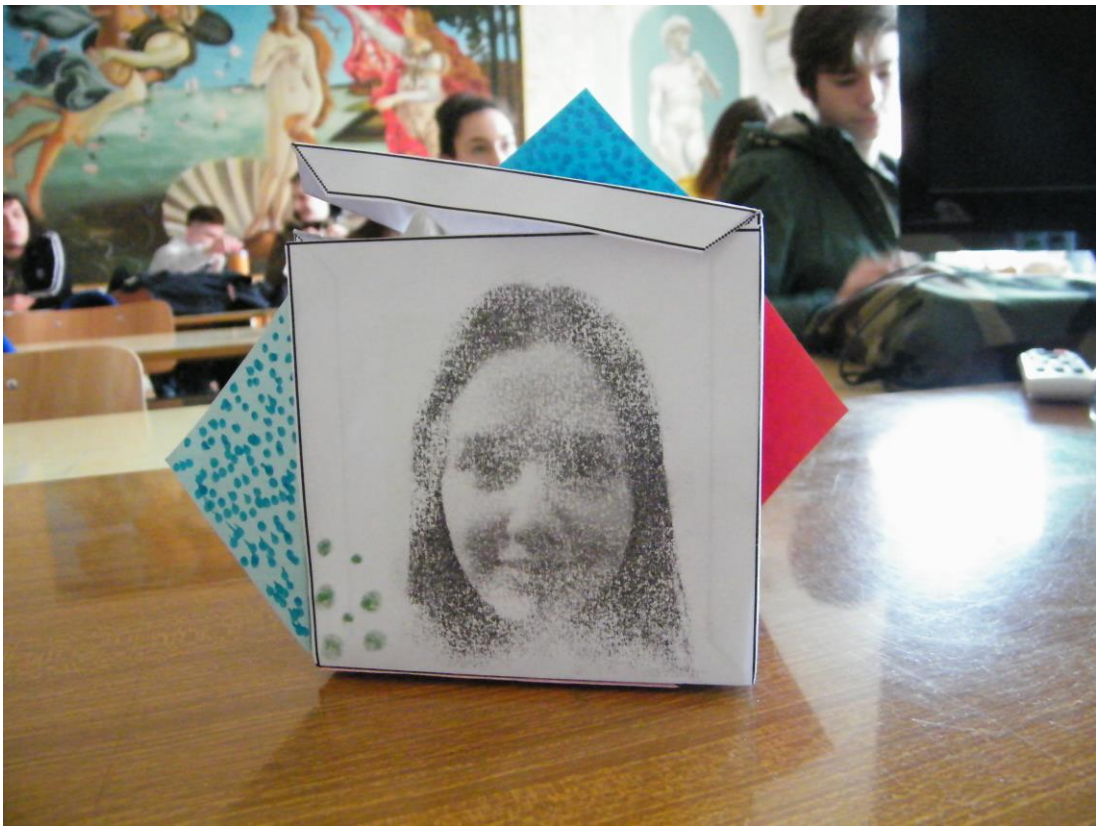
13. Radovi učenika s radionice u Školi za primijenjene umjetnosti i dizajn Osijek



14. Radovi učenika s radionice u Školi za primijenjene umjetnosti i dizajn Osijek



15. Radovi učenika s radionice u Školi za primijenjene umjetnosti i dizajn Osijek



16. Radovi učenika s radionice u Školi za primijenjene umjetnosti i dizajn Osijek



17. Radovi učenika s radionice u Školi za primijenjene umjetnosti i dizajn Osijek



18. Radovi učenika s radionice u Školi za primijenjene umjetnosti i dizajn Osijek



19. Radovi učenika s radionice u Školi za primijenjene umjetnosti i dizajn Osijek