

Primljeno: 1. 7. 2022.

Prihvaćeno za štampu: 15. 11. 2022.

Amina Smajović, MA

Filozofski fakultet Univerziteta u Sarajevu

E-mail: amina.smajovic@ff.unsa.ba

DIDAKTIČKO-METODIČKI ODGOVORI NA SAVREMENE IZAZOVE ODGOJA I OBRAZOVANJA

Sažetak

Svakodnevno čujemo da škole adekvatno ne pripremaju mlade ljude za život i rad u eri visokotehnološke industrije i inovacija. Očigledno je da postoji nepodudarnost između onoga što se nudi učenicima i onoga što im je potrebno u globaliziranom svijetu. Ovaj disbalans je moguće premostiti izmjenom dominantne paradigme u obrazovanju. Cilj rada je mapirati i analizirati vještine koje su ključne za koraćanje u susret vremenu, a koje je potrebno institucionalno učiti i podučavati. Pregledom literature ustanovljeno je da kritičko mišljenje, kreativnost, konstruktivistički okvir za učenje i mudrost stvaraju preduslove za učenje na drugačiji, angažiraniji i aktivniji način. Stoga, ove vještine treba integrisati u kurikulum. U kompiliranju nalaza iz brojnih studija, evidentno je da kurikulum zasnovan na navedenim vještinama ima potencijal da prevlada nedostatke tradicionalnog modela, čime se otvara horizont brojnih mogućnosti za intelektualni, materijalni i duhovni preobražaj. Međutim, samo “kozmetičke” promjene kurikuluma neće imati pozitivne efekte. Težiti izvrsnosti je moguće jedino uz značajnije izmjene i prilagodbe koje trebaju ishoditi razvijanjem generativnih kurikuluma orijentisanih ka kritičkom mišljenju, kreativnosti, konstruktivizmu i mudrosti. Dakle, u radu se specifićiraju i predstavljaju oblici učenja koji trebaju jasniju i ozbiljniju kurikulumsku potporu.

Ključne riječi: *obrazovanje, kritičko mišljenje, kreativnost, konstruktivizam, mudrost*

UVOD

Od školskih sistema se očekuje da adekvatno odgovore na svijet koji se mijenja. Postoji potreba za restrukturisanjem odgojnih i obrazovnih programa i prioriteta koji trebaju ishoditi funkcionalnijim znanjima, vještinama i sposobnostima. Argumentacija za reforme u odgoju i obrazovanju nije nova. Ono što je novo jeste težnja da određenim vrijednostima pripadne središnja uloga u dizajniranju nastave. Bitno je naglasiti da u Bosni i Hercegovini nije provedena (sve)obuhvatna studija koja bi dala apsolutan odgovor na pitanje da li je naš odgojno-obrazovni sistem pripremljen za predstojeće doba. Međutim, postoje naznake da nije. Tako je utvrđeno da učenici iz Bosne i Hercegovine postižu slabiji prosječan rezultat od svojih vršnjaka u susjednim zemljama i od evropskog prosjeka i, dalje, da je potrebno da se kreatori obrazovnih politika bave ovom problematikom i osmišljavaju strategije za poboljšanje postignuća učenika (Memišević i dr., 2022). Nastavne planove i programe i, slijedom toga, nastavne prakse treba pomno planirati, kako bi se djeca i mladi osnažili vještinama potrebnim za život i rad u 21. stoljeću. Neophodne su smislenije i sadržajnije modifikacije, najprije u kurikularnim zahtjevima. Tragom navedenog, cilj ovog rada je mapirati i analizirati vještine koje su presudne za život i rad u eri visokotehnološke industrije i inovacija. Postavljena istraživačka pitanja su se odnosila na identificiranje i eksplikaciju preduslova kao temelja za značajnije korekcije odgojno-obrazovne filozofije. Od istraživačkih metoda korištena je metoda teorijske analize i deskriptivna metoda pomoću kojih su opisani ključni fenomeni, suprotstavljeni i vrednovani, a potom interpretirani dobiveni rezultati.

SAVREMENI ODGOJNO-OBRAZOVNI KONTEKST

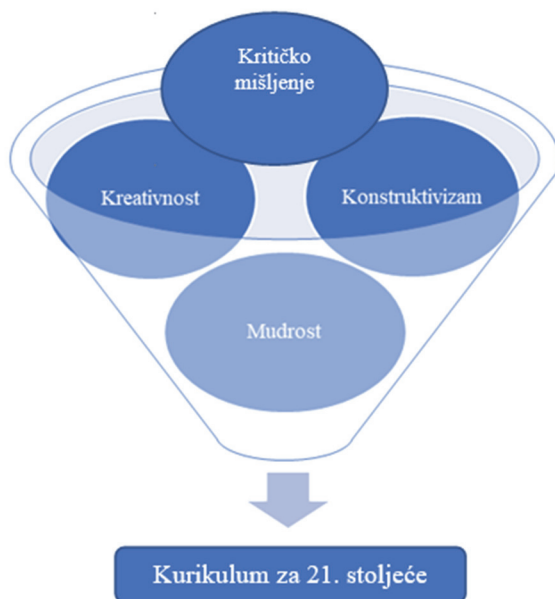
Na obrazovanje se gleda kao na ključ rješenja za brojne probleme u društvu. Poboljšanje kvalitete obrazovanja je vizija svih obrazovnih politika. Međutim, uprkos tome, rijetko se može čuti da je neka zemlja izuzetno zadovoljna svojim sistemom školstva. Niz je razloga za duboke izraze nezadovoljstva, a Knežević-Florić (2005) i Vican (2018) izdvajaju samo neke: učenje premašuje obrazovanje, ono je udaljeno od stvarnosti i života; prevladavanje intelektualne, a zapostavljanje drugih sfera ličnosti; emocionalna hladnoća i dominacija negativnih emocija; zanemarivanje predznanja i iskustava s kojim učenici dolaze u školske

klupe; insistiranje na memorisanju i usvajanju činjeničnog znanja; nedostatak istraživanja i gušenje kreativnosti; komunikacija na niskom stepenu, bez interakcijske povezanosti; zanemarivanje odgojne funkcije škole, didaktički materijalizam i dr. Zamjerke se, dakle, upućuju radi manjka: (1) aktivnosti koje učenje čine zanimljivim (lični izazovi za učenike, mogućnosti izbora i istraživanja, samostalno donošenje odluka, podsticanje nezavisnosti, kooperativno učenje), (2) aktivnosti koje imaju za cilj povezivanje različitih aspekata života i učenja u jedinstvenu cjelinu, (3) aktivnosti kojima se promiče konstruktivističko učenje, (4) aktivnosti kojima se pruža podrška učenicima da preuzmu odgovornost za sopstveno učenje, (5) aktivnosti kojima se kultiviše kritičko mišljenje, kreativnost i mudrost. Jasno je da ovakav sistem obrazovanja ne može ispuniti ni društvene ni individualne potrebe. Više je uzroka koji su doveli do ovakvog stanja u sistemu institucionalnog odgoja i obrazovanja. Ali, kako je sve podređeno ekonomskoj logici i ostvarivanju profita, ne treba iznenađivati činjenica da je princip ekonomske pragmatičnosti nerijetko taj koji, posredno ili neposredno, relativizira i vrijednosti u odgoju i obrazovanju. Tržišno orijentisana kultura vodi ka *mekdonaldizaciji obrazovanja* (vidjeti više u Peow, 2008) i, posljedično, obrazovnoj katastrofi (vidjeti više u Liessmann, 2008). Takav, pogrešno dizajniran i vođen sistem učenja i podučavanja osiromašuje učenike, jer nema istinske preobrazbe i znanja (Freire, 2002). Osim toga, smatra se da su škole dosadne, neprivlačne i nepoticajne. Razočaranje onim što škola pruža - znanjima, načinima sticanja i (ne)mogućnosti primjene znanja, dovoljan je motiv za preispitivanje njene uloge, naročito u novoj odgojno-obrazovnoj stvarnosti.

MOGUĆI ODGOVORI NA SAVREMENE IZAZOVE ODGOJA I OBRAZOVANJA

Stremiti standardima izvrsnosti u učećoj civilizaciji 21. stoljeća zahtijeva temeljite izmjene u odgojno-obrazovnoj kulturi. Richmond je još 1971. godine naglasio da se pojam učenja i njemu bliski pojmovi moraju revidirati i da školu budućnosti treba zamisliti kao središte resursa za učenje, a ne kao mjesto gdje se izvodi formalna nastava. Vrlo dojmljiv pristup ima Sinlarat (2002) koji, reflektirajući se na UNESCO smjernice, piše o promjeni pedagoškog ustrojstva. Umjesto sljedećih

oblika učenja: *učiti kako učiti (znati), učiti činiti, učiti živjeti, učiti biti*, predlaže modalitete: *učiti kako kritički učiti, učiti kako raditi kreativno, učiti kako konstruktivno učiti, učiti kako biti mudar* (vidjeti Grafikon 1).



Grafikon 1. *Kurikulum za 21. stoljeće*

Obrazovanje je katalizator društveno-ekonomskog razvoja. Da bi ono moglo kvalitetno obavljati tu funkciju, kroz sistem školstva učenici treba da se opreme transferabilnim vještinama koje će im pomoći da se suoče s nadolazećim izazovima. To je moguće ostvariti jedino ugradnjom elemenata kritičkog mišljenja, kreativnosti, konstruktivizma i mudrosti u obrazovnu politiku, kulturu i praksu.

Kritičko mišljenje kao odgovor na savremene izazove

Kritičko mišljenje je skup viših mentalnih procesa i dispozicija koje povećavaju kapacitete učenika da aktivno propituju stvarnost, rješavaju probleme, donose odluke i iniciraju poželjne promjene u društvu. Većina autora u definicije kritičkog mišljenja inkorporira složeni spoj

vještina kakve su analiza, sinteza i evaluacija, ali i osobine ličnosti poput otvorenosti, radoznalosti, intelektualne fleksibilnosti, autonomije, motivacije. Trilling i Fadel (2009, prema Alismail i McGuire, 2015) određuju kritičko mišljenje kao sposobnost kritičkog pristupa sadržaju; sposobnost analiziranja, tumačenja i evaluacije nekog problema. Za Mcpecka (1981) kritičko mišljenje odražava sklonost i vještinu uključivanja u aktivnosti s dozom refleksivnog skepticizma. Ennis (1993) kritičko mišljenje poima kao razumno refleksivno razmišljanje usmjereno na odlučivanje (šta učiniti i/ili u šta vjerovati). Uočljivo je da ni on prilikom operacionalizacije kritičkog mišljenja ne izostavlja refleksivnu dimenziju. Štoviše, refleksivnost pozicionira u središte kritičkog mišljenja. Refleksivnost je integral kritičkog mišljenja, jer kritičko mišljenje zahtijeva svjesne, intencionalne aktivnosti preispitivanja utemeljenosti vlastitog mišljenja. Odsustvo subjektivnosti i ličnih projekcija preduvjet je za usvajanje refleksivnog stava, čime pojedinci postaju sposobni da pojave i događaje kritički sagledaju iz različitih perspektiva. Stoga, kritičko mišljenje je refleksivna i praktična aktivnost čija je svrha modificirati djelovanje ili uvjerenje (Ennis, 1993).

U akademskom diskursu, široko je prihvaćeno viđenje kritičkog mišljenja kao svrhovite i samoregulirane prosudbe koja rezultira interpretacijom, analizom, procjenom, zaključivanjem i objašnjenjem dokaznih, konceptualnih, metodoloških, kriterijskih ili kontekstualnih procesa na kojima se ta prosudba zasniva (Facione, 1990). U istoj publikaciji nabrojano je šest kognitivnih vještina ključnih za kritičko mišljenje, i to: interpretacija, analiza, evaluacija, zaključivanje, objašnjenje i samoregulacija. S ovim u vezi, kroz prizmu institucionalnog odgoja i obrazovanja, može se reći da je kritičko mišljenje “sposobnost pojedinca da donosi racionalne odluke, zaključuje na temelju dokaza, procjenjuje izvore informacija, revidira vlastite prosudbe i mijenja poglede, ponašanje i stavove u svjetlu novih dokaza, a sve radi konstruiranja racionalnih osobnih profesionalnih ili poslovnih odluka te odluka koje se od njega traže kao građanina i državljanina” (Bušljeta Kardum, 2020: 474).

Kritičko mišljenje ishodi dobrim odgovorima na problemske situacije, njime se ispituju rješenja i donosi odluka o onom koje je najispravnije. Prema Treffingeru (1984) kritičko mišljenje podrazumijeva pažljivo

ispitivanje mogućnosti i konstruktivno fokusiranje na razmišljanje i djelovanje organiziranjem i analizom, procesiranjem, rangiranjem mogućnosti ili određivanjem prioriteta te odabirom one opcije koja se pokaže kao najprihvatljivija. On dalje pravi komparaciju s kreativnim mišljenjem, koje označava traženje smislenih novih veza stvaranjem neobičnih, originalnih i raznolikih ideja, kao i detalja koji proširuju ili obogaćuju ideje. Shodno tome, može se zaključiti da je kritičko mišljenje bliže konvergentnom mišljenju, a kreativno mišljenje divergentnom. Dok se divergentnim mišljenjem zanemaruje kontekst, prikladnost i vrijednost ideje, postojeći kriteriji ili mjerila, pa nekada i etička načela, konvergentnim se zamisli filtriraju kroz norme koje su uspostavljene i prihvaćene u nekom društvu. Crane (1983, prema Baker i dr., 2001: 173) je izrazila važnost obje ove vještine u rečenicama "Kada rasuđivanje ne uspije, mašta spašava! Kada mašta zakaže, razum spašava!" Iako se isprva čini da su kritičko i kreativno mišljenje kontradiktorni jedno drugom, to nije tako. Ove dvije vrste razmišljanja imaju samo drugačiji fokus, a, u pravilu, kritičke vještine idu podruku s kreativnim.

Kreativnost kao odgovor na savremene izazove

Kreativnost je opći ljudski potencijal od kojeg ovisi opstanak i napredak društva. Mnogi autori upravo u kreativnoj tranziciji i ohrabririvanju kreativnih napora vide i priliku za transformaciju društva, gospodarski rast i prosperitet (Bognar, 2012). Ekonomski napredak se u velikoj mjeri oslanja na inovativne industrije čiji je pokretač kreativnost pojedinca (Wu i dr., 2018). Kako kreativnost podrazumijeva sposobnost savladavanja izazova u okruženjima koja postaju sve složenija, kreacijsko podučavanje treba pronaći svoje mjesto unutar kurikuluma. „Uvažavajući zahtjeve suvremene pedagogije i vremena u kojem živimo, nužno je pristupiti kurikulumskim reformama prateći kontekst globalnih društvenih i obrazovnih reformi, operacionalizirati odgojne i obrazovne postupke kojima se potiče kreativnost“ (Jukić, 2010: 292). Kreativnost treba da bude premisa na kojoj se zasniva cjelokupni odgojno-obrazovni rad. U prilog ovoj konstataciji idu stavovi više znanstvenika. U nastavku je izdvojeno nekoliko postulata o kojima pišu autori Bilopavlović i dr. (1993). To su:

3. Svi učenici imaju dispozicije za razvoj kreativnosti;

4. Razvijanje i njegovanje kreativnosti dužnost je škole, a znači poticanje učenikove kreativne domišljatosti kombinirajući učenje i kreativne aktivnosti;
5. Poticanje kreativnosti sastavni je dio procesa učenja i podjednako se odnosi na način sticanja i primjenu znanja;
6. Kreativnost nije samo sposobnost divergentnog mišljenja, ne iscrpljuje se samo u stvaranju novih i vrijednih ideja, već i u sticanju znanja i njegovom uklapanju u nove stvaralačke cjeline. Kreativnost je učenje i posljedica učenja, ali učenja na drugačiji, angažiraniji način;
7. Kreativnost je prepoznata i kao kompetencija za društvo budućnosti.

Uočavanje i poticanje kreativnih aspiracija učenika kroz sadržaje nastavnih i izvannastavnih aktivnosti obaveza je škole. Pedagoške aktivnosti upotpunjene elementima kreativnosti maksimiziraju postignuća učenika. No, mnoštvo je prepreka koje sprečavaju prihvatanje, produkciju i realizaciju kreativnih zamisli. Neke od njih su na osobnoj razini, uključujući intelektualne, perceptivne i emocionalne barijere. Druge su determinirane društvenim vrijednostima, pretpostavkama, normama i pravilima, tradicijama i ideologijama. Zbog svih navedenih prepreka koje su duboko ukorijenjene u obrazovnoj politici, kulturi i praksi, podrška kreativnom učenju često izostaje. Ali, ohrabruje činjenica da se podrška stvaralaštvu ne sastoji (samo) u uklanjanju ograničenja, već prije u smišljanju novih načina kreativne organizacije nastave (Beghetto, 2019, prema Beghetto, 2021). Proces kreativnog razmišljanja i djelovanja treba modelirati na način da se kreativnost potiče kao sastavnica školskog učenja. Podrška akademskom i kreativnom učenju može i treba biti podudarna (Beghetto, 2021). I drugi znanstvenici podržavaju predodžbu da su kreativnost i učenje međusobno ovisni, i da kreativnost može nadopuniti akademsko učenje (vidjeti više Selvi, 2007; Sawyer, 2010; Narayanan, 2017).

Savremena literatura nudi snažne dokaze da je najkreativnije učenje rezultat pedagoškog pristupa i strategija koje usmjeravaju učenike u nekoliko pravaca: aktivnost, (su)konstrukcija znanja, saradnja i improvizacija (Sawyer, 2015). Pedagogija stvaralaštva podrazumijeva i

izmjenu ustaljene dogme u obrazovanju, koja se ne zadržava samo na instrukcionizmu, već u svoje okvire ugrađuje i konstruktivizam.

Konstruktivistički okvir za učenje kao odgovor na savremene izazove

Konstruktivizam se odnosi na maksimalan angažman učenika u procesu u kojem razvijaju vještine, stvaraju i procjenjuju ideje, konstruiraju i dijele znanje i razumijevanje kroz zamisli i artefakte koje proizvode (Girvan, 2014). Iako konstruktivistička epistemološka pozicija naglašava samostalno konstruiranje znanja, ovaj proces se odvija u interakciji s drugima. Znanje se stiče komunikacijom i interakcijom pojedinaca s okolinom (Bennett, 2013; Jukić, 2013). Konstruktivistička teorija u osnovi je kontekstualna perspektiva utemeljena na dijalogu, koja osobu posmatra kao društvenog aktera čiji je zadatak otkriti zakonitosti u sadržajima koje uči, a proces konstrukcije znanja kao situacijski. Uključivanje u konstruktivističke aktivnosti učenja traži podršku učenju kroz niz smjernica i instrukcija. U instrukcionizmu naglasak je na uputama koje se daju djeci i mladima, što je preduslov za doživljavanje iskustava rasta. Za Bennetta (2013) iskustva su fundamentalni modus konstruktivizma. Nekada su instrukcije jako kruto postavljene, što sužava prostor za učenje. Sawyer (2019, prema Pušina, 2020) instrukcionizam, podučavanjem u kojemu učitelj „instruira“ učenike da uče činjenice i procedure, da daju sve od sebe ako bi zapamtili ono što se od njih očekuje i naučeno pokazali na testovima opisuje kao nedjelotvornu pedagogiju. Testovna znanja su površna i kratkotrajna. S druge strane, konstruktivizam akcentira proces stvaranja smislenih ideja, uvida i produkata. Pogrešno bi bilo instrukcionizam i konstruktivizam posmatrati kao dihotomne kategorije. Poziva se na pomirenje ove dvije dobre ideje. Ako je jezgra instrukcionizma proces podučavanja, kod konstruktivizma je to učenje. I učenje i podučavanje su osnovne ćelije odgoja i obrazovanja. Učenje i podučavanje tvore najjednostavniji, prirodni, autentični pedagoški odnos koji „proističe iz nužnosti općenja i prenošenja iskustava iz najbliže čulne okoline“ (Slatina, 2006: 91) i neodvojivi su procesi. Uključivanje u društveno konstruktivističke aktivnosti učenja neminovno zahtijeva i podršku učenju kroz niz naputaka i instrukcija. Nema konstruktivizma bez instrukcionizma. "Različite varijacije

konstruktivizma povezane su zajedničkim viđenjem učenja kao aktivnog procesa konstruiranja znanja te viđenjem poučavanja (instrukcije) kao procesa primjerenog podržavanja učenja (Duffy, Cunnigham, 1996). I radikalni i socijalni konstruktivisti zagovaraju primjereno podržavanje učenja” (Babić, 2007: 224). Osim toga, učenici žele da aktivno učestvuju u procesima konstrukcije znanja, a ne da, kako utvrđuju Oblinger (2003) i Žiru (2013), budu pasivni konzumenti obrazovnih dobara. Najveće odgojno-obrazovne dobiti nalazimo tamo gdje se zbližavaju instruktivistički i konstruktivistički koncepti učenja i podučavanja. Takvi didaktički aranžmani nastave stvaraju povoljne uvjete za poticanje viših razina mišljenja, što ima potencijal da doprinese odgoju i obrazovanju za (pro)aktivno i odgovorno građanstvo. Kritičko-konstruktivistička i kreativna pedagogija imaju poseban značaj u pripremi učenika za svijet budućnosti. Međutim, samo znanje neće osigurati vrijednosno prihvatljivije i poželjnije promjene u svijetu. Nedostajuća karika jeste etički senzibilitet, odnosno mudrost.

Mudrost kao odgovor na savremene izazove

Mudrost je primjena inteligencije i kreativnosti u svrhu postizanja općeg dobra kroz balans između intrapersonalnih, interpersonalnih i ekstrapersonalnih interesa, balans između kratkoročnih i dugoročnih ciljeva te balans između različitih okruženja (prilagodba postojećem okruženju kroz mijenjanje sebe, oblikovanje postojećeg okruženja tamo gdje je to moguće ili napuštanje sredine i odabir nove onda kada adaptacija i oblikovanje ne daju očekivane rezultate), a sve posredovano pozitivnim etičkim vrijednostima (Sternberg 1998). Mudrost proizlazi iz vizije dobrote i simbolizira potragu za općim dobrom. Aristotel je praktičnu mudrost opisao kao posebnu vrstu znanja koja je povezana s etikom i učinkovitim djelovanjem i koja, samim tim, potiče na dobar život (Stenberg i Maaranen, 2020). On definira praktičnu mudrost kao intelektualnu vrlinu koja (pred)vodi sve moralne vrline, pomažući ljudima da dobro postupe u datoj situaciji, tj. da donesu ispravne odluke (Bohlin, 2021). Korištenje znanja i vještina kako bi se postigla generalna dobrobit je moralni imperativ. Premda se kroz historiju mudrost smatrala završnim stepenom razvoja ličnosti, ona se danas vidi kao rezultat procesa učenja. Nekoliko je razloga za promicanje mudrosti u nastavi. Prije svega, cilj škole ne bi trebao biti

samo pružanje znanja, već podrška djeci i mladima u mudroj primjeni tog znanja. Znanje se može koristiti u dobre ili loše svrhe, a odgojno-obrazovne ustanove bi trebale podučavati o tome kako znanje upotrijebiti za konstruktivne ciljeve. Drugi razlog za nužnost provedbe ideje učenja za mudrost je rastući fenomen društvene, političke, ekonomske i ekološke “gluposti”. Ostali razlozi su značajni na razini pojedinaca; mudre osobe grade sklad u svojim odnosima s drugima, osjećaju se dobro, sretni su i zadovoljni svojim životom (Płóciennik, 2013). Slično mišljenje dijele i Ambrose (2019) i Sternberg (1998). Mudrost je oduvijek bila bitna u ljudskom mišljenju i djelovanju, posebno radi etičke komponente, ali je postala daleko važnija u kontekstu globalizacije 21. stoljeća koja je okarakterizirana vrlo složenim, turbulentnim socioekonomskim uvjetima i tehnološkim razvojem (Ambrose, 2019). Sternberg (1998) pak navodi da ako bi škole uložile u razvoj mudrosti mali djelić onoga što ulažu u razvoj često inertne baze znanja, neki od sukoba u svijetu bi nestali, ako ne brzo, onda barem u dogledno vrijeme.

TRAGANJE ZA RJEŠENJIMA

Tehnološke, gospodarske, političke i druge promjene pred nas stavljaju alternative: odgojem i obrazovanjem djelovati na razvoj svijesti svakog pojedinca, a time i na stepen društvene svijesti, ili se pomiriti s činjenicom da nam predstoji opći kaos i raspad (Bratanić, 1996). Učenici trebaju podršku u procesima konstruisanja znanja, razvijanju vještina kritičkog mišljenja, kreativnosti i mudrog rasuđivanja. Ove vještine se ne mogu naučiti direktno, ali odgojna i obrazovna iskustva mogu biti osmišljena tako da djeluju kao intervencijski poticaji za razvoj vještina višeg reda. Neophodno je odgojno-obrazovna nastojanja usmjeriti prema odgojnim vrijednostima i usvajanju znanja koje će biti primjenjivo i korisno u svakodnevnim životnim situacijama.

Intelektualni trijumf je moguće postići jedino uz kombinaciju aktivnosti kojima se promiče konstruktivizam, kritičko, kreativno i mudro mišljenje, a sve u obogaćenim, poticajnim okruženjima. Nastavnici su ključni akteri u dizajniranju didaktičko-metodičkih aranžmana nastave, ali im je u tome potrebna podrška koja dolazi i iz obrazovnih zakonskih akata, jer oni mogu izrazito cijiniti određene vrijednosti, ali ih ne promicati samo iz razloga što nisu postavljeni u formi kurikulumskih

zahtjeva (vidjeti više u Cvetković Lay i Sekulić Majurec, 1998; Tran i dr., 2016). Na osnovu spajanja nalaza iz brojnih studija, pretendiramo sistemskom pristupu, utemeljenom na čvrstoj povezanosti tri faktora: (1) kurikulumu i pratećih resursa, (2) profesionalnog usavršavanja nastavnika i (3) okruženja koje odgovorno podržava kritičko mišljenje, kreativnost, konstruktivizam i mudrost. S obzirom na to da su sve ove sposobnosti presudne za uspjeh u životu i radu, njihovo kultivisanje treba biti ključni cilj odgoja i obrazovanja. Kako bi se desile dugo očekivane promjene, neizostavno je kreirati fleksibilne kurikulume, respektirajući specifičnosti svakog predmeta. Ovo je složen posao jer podučavati učenike vještinama višeg reda zahtijeva promjenu cjelokupnog ustroja tradicionalne škole u otvorenu zajednicu koja uči (Koludrović i Reić Ercegovac, 2010). Osim sistemskih kurikularnih promjena i usvajanja okvira koji promovira kritičko razmišljanje, kreativnost, konstruktivističko učenje i mudrost, potrebne su i promjene u načinu izobrazbe i usavršavanja nastavnika, iniciranje razvoja refleksivne kulture škole, osnaživanje individualnih i društvenih komponenti poput motivacije, znatiželje, radoznalosti, samopouzdanja, humora, mašte, sreće, zadovoljstva, otvorene rasprave, koje su zanimljive, intelektualno poticajne, uzbudljive, zabavne te iznalaženje prostora za istraživanje, rješavanje problema i preuzimanje razumnih rizika.

ZAKLJUČAK

Aktualno pitanje koje je neodvojivo od teorije i prakse odgoja i obrazovanje jeste pitanje kvalitete nastavnog procesa. U sintetiziranju nalaza brojnih ispitivanja, utvrđeno je da je ostvarivanje kvaliteta nezamislivo bez kritičkog mišljenja, kreativnosti, konstruktivističkog učenja i mudrosti. Kritičko mišljenje je značajno za aktivno propitivanje stvarnosti, rješavanje problema, donošenje adekvatnih odluka i iniciranje poželjnih promjena u društvu. Kreativnost se smatra bitnom sposobnošću koja određuje napredak društva. Konstruktivizam karakteriše aktivan angažman učenika u nastavnom procesu. Mudrost je bitna za blagostanje pojedinca i opće dobro zajednice. Sve navedene vještine javljaju se kao kontranarativ bahatoj i gruboj instrumentalizaciji odgoja i obrazovanja, čime dobijaju na važnosti.

Samo kurikulum koji je zasnovan na ovim akademskim darovima je kurikulum orijentisan prema budućnosti.

Etablirajući savremene izazove odgoja i obrazovanja, potvrđeno je da promjene koje su se desile u društvu trebaju i znatno drugačije vidove planiranja i programiranja nastavnog procesa. Jasno je da nastava više ne može biti ista kao prije i da bi valjalo kreirati fleksibilnije kurikulume koji se baziraju na širokim područjima učenja. U posljednjih nekoliko godina širom svijeta zabilježeni su i neki pozitivni trendovi u obrazovnim politikama. Sablić (2014) kazuje kako je Evropska unija napustila normativnu pedagojsku paradigma i usmjerila se ka postmodernoj orijentaciji koja prepoznaje važnost integrisanja vještina kritičkog mišljenja, kreativnosti i mudrost u kurikulume. Inicijative nacionalnih politika širom svijeta sadrže težnju za promicanjem vještina višeg reda. Ali, mnogi naučnici s pravom tvrde da se teorija mora pomaknuti dalje od ideologije i da mora ispitati i ponuditi smjernice o tome kako se pojedine strategije mogu svrhovito primijeniti u nastavnoj praksi (Breuing, 2011). U narednim istraživanjima trebalo bi razmotriti smjernice za pravilno involviranje vještina kritičkog mišljenja, kreativnosti i mudrosti u kurikulum i u nastavne prakse da bi se smanjio jaz između proklamiranog i deklariranog.

LITERATURA

- Alismail, H. A., i McGuire, P. (2015) 21st Century Standards and Curriculum: Current Research and Practice. *Journal of Education and Practice*, 6(6), 150-155.
- Ambrose, D. (2019) Giftedness and wisdom. U: Sternberg, R. J. i Glück, J. (ur.), *The Cambridge handbook of wisdom*, 465-482. Cambridge: Cambridge University Press.
- Babić, N. (2007) Konstruktivizam i pedagogija. *Pedagogijska istraživanja*, 4(2), 217-229.
- Baker, M., Rudd, R., i Pomeroy, C. (2001) Relationships between Critical and Creative Thinking. *Journal of Southern Agricultural Education Research*, 51(1), 173-188.
- Beghetto, R. A. (2021) Creative learning in education. U: Kern, M. L. i Wehmeyer, M. L. (ur.), *The Palgrave Handbook of Positive Education*,

- 473-491. Cham: Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-3-030-64537-3_19
- Bennett, M. (2013) Entry. In: Cortes, C. (ed.). *Multicultural America: A multimedia encyclopedia*. New York: Sage. <https://dx.doi.org/10.4135/9781452276274>
- Bognar, L. (2012) Kreativnost u nastavi. *Napredak: Časopis za interdisciplinarna istraživanja u odgoju i obrazovanju*, 153(1), 9-20.
- Bohlin, K. E. (2021) The Practical Wisdom Framework: A Compass for School Leaders. *Journal of Education*, 1-10. <https://doi.org/10.1177/00220574211028828>
- Bratanić, M. (1996) *Paradoks odgoja*. Zagreb: Hrvatska sveučilišna naklada.
- Breuing, M. (2011) Problematizing Critical Pedagogy. *International Journal of Critical Pedagogy*, 3(3), 2-23.
- Bušljeta Kardum, R. (2020) Zastupljenost vještina kritičkoga mišljenja u ishodima učenja međupredmetnih tema. *Nova prisutnost*, 18(3), 471-483.
- Cvetković Lay, J., i Sekulić Majurec, A. (1998) *Darovito je, što ću s njim?* Zagreb: Alinea.
- Ennis, R. H. (1993) Critical Thinking Assessment. *Theory into Practice*, 32(3), 179-186. <https://doi.org/10.1080/00405849309543594>
- Facione, P. A. (1990) *Critical Thinking. A Statement of Expert Consensus for Purposes of Educational Assessment and Instruction*. California: The California Academic Press.
- Freire, P. (2002) *Pedagogija obespravljenih*. Zagreb: ODRAZ - Održivi razvoj zajednice.
- Girvan, C. (2014) Constructionism, creativity and virtual worlds. U: Futschek, G. i Kynigos, C. (ur), *Constructionism and Creativity: Proceedings of the 3rd International Constructionism Conference*, 367-377. Vienna, Austria: Austrian Computer Society.
- Jukić, R. (2010) Metodički stil i takt nastavnika kao poticaj kreativnosti učenika. *Pedagogijska istraživanja*, 7(2), 291-303.
- Jukić, R. (2013) Konstruktivizam kao poveznica poučavanja sadržaja prirodosnanstvenih i društvenih predmeta. *Pedagogijska istraživanja*, 10(2), 241-263.
- Knežević- Florić, O. (2005) *Pedagogija razvoja*. Novi Sad: Filozofski fakultet.

- Koludrović, M., i Reić Ercegovac, I. (2010) Poticanje učenika na kreativno mišljenje u suvremenoj nastavi. *Odgojne znanosti*, 12(2), 427-439.
- Liessmann, K. P. (2008) *Teorija neobrazovanosti: Zablude društva znanja*. Zagreb: Jesenski i Turk.
- McPeck, J. E. (1981) *Critical thinking and education*. New York: St. Martin's.
- Memišević, H., Čehić, I., i Rustempašić, S. M. (2022) PISA istraživanje: Postignuće učenika iz Bosne i Hercegovine u području čitanja- uticaj spola i socioekonomskog statusa. U: H. Memišević i S. Hadžić (ur). *Multidisciplinarni pristupi u edukaciji i rehabilitaciji*. Sarajevo: Perfecta.
- Narayanan, S. (2017) A Study on the Relationship between Creativity and Innovation in Teaching and Learning Methods towards Students Academic Performance at Private Higher Education Institution, Malaysia. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 7, 1-10. <http://dx.doi.org/10.6007/IJARBS/v7-i14/3647>
- Peow, S. H. (2008) McDonaldization' of Education: The Malaysian Experience. *CMCS Bulletin*, 3, 1-5.
- Płóciennik, E. (2013) Teaching for wisdom in early modern education. *Journal of Preschool and Elementary School Education*, 2(4), 27-48.
- Pušina, A. (2020) *Navođenje na kreativnost: Psiholojski fundamenti*. Sarajevo: Filozofski fakultet Univerziteta u Sarajevu.
- Richmond, W. K. (1971) *The School Curriculum*. London: Routledge.
- Sablić, M. (2014). *Interkulturalizam u nastavi*. Zagreb: Naklada Ljevak.
- Sawyer, R. K. (2010) Learning for creativity. U: Beghetto, R. A. i Kaufman J. C. (ur.), *Nurturing creativity in the classroom*, 172-190. Cambridge: Cambridge University Press. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1017/CBO9780511781629.009>
- Sawyer, R. K. (2015) A Call to Action: The Challenges of Creative Teaching and Learning. *Teachers College Record: The Voice of Scholarship in Education*, 117(10), 1-34. <https://doi.org/10.1177%2F016146811511701001>
- Selvi, K. (2007) Learning and Creativity. U: Tymieniecka, A. T. (ur.), *Phenomenology of Life from the Animal Soul to the Human Mind*, 351-370. Dordrecht: Springer. http://dx.doi.org/10.1007/978-1-4020-5192-0_21

- Sinlarat, P. (2002) Needs to Enhance Creativity and Productivity in Teacher Education Throughout Asia. *Asia Pacific Education Review*, 3(2), 139-143. <http://dx.doi.org/10.1007/BF03024906>
- Slatina, M. (2006) Konfluentno učenje i/ili podučavanje. *Odgojne znanosti*, 8(1), 111-130.
- Stenberg, K., i Maaranen, K. (2020) Promoting practical wisdom in teacher education: a qualitative descriptive study. *European Journal of Teacher Education*, 1-18. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1860012>
- Sternberg, R. J. (1998) A Balance Theory of Wisdom. *Review of General Psychology*, 2(4), 347-365. <https://doi.org/10.1037/1089-2680.2.4.347>
- Tran, L. T. B., Ho, N. T., i Hurle, R. J. (2016) Teaching for Creativity Development: Lessons Learned from a Preliminary Study of Vietnamese and International Upper (High) Secondary School Teachers' Perceptions and Lesson Plans. *Creative Education*, 7, 1024-1043. <http://dx.doi.org/10.4236/ce.2016.77107>
- Treffinger, D. J. (1984) *Critical and creative thinking: mutually important components of effective problem solving*. Baltimore, MD: Maryland State Department of Education.
- Vican, D. (2018) Doživljajna pedagogija u kontekstu odgoja i obrazovanja talentiranih i darovitih učenika. U: Radeka, I. (ur.), *Odgoj i obrazovanje darovitih učenika: Savremene pedagoške implikacije*, 9-33. Zadar: Sveučilište u Zadru.
- Wu, M., Siswanto, I., Suyanto, W., Sampurno, Y. G. i Tan, W. (2018) Creative Thinking Curriculum Infusion for Students of Teachers' Education Program. *Jurnal Pendidikan Teknologi dan Kejuruan*, 24, 1-12. <http://dx.doi.org/10.21831/jptk.v24i1.16883>
- Žiru, A. (2013) *O kritičkoj pedagogiji*. Beograd: Eduka.

DIDACTIC-METHODICAL RESPONSES TO THE MODERN CHALLENGES OF EDUCATION

Summary

We hear every day that schools do not adequately prepare young people for life and work in high-tech industry and innovation. It is obvious that there is a mismatch between what is offered to students and what they need in a globalized world. This imbalance can be bridged by changing the dominant paradigm in education. The aim of the work is to map and analyze the skills that are crucial for walking in the time of encounter, and which need to be institutionally learned and taught. A review of the literature found that critical thinking, creativity, constructivist framework for learning and wisdom create prerequisites for learning in a different, more engaged and active way. Therefore, these skills should be integrated into the curriculum. In compiling findings from numerous studies, it is evident that a curriculum based on these skills has the potential to overcome the shortcomings of the traditional model, thus opening up the horizon of numerous possibilities for intellectual, material and spiritual transformation. However, only "cosmetic" changes to the curriculum will not have positive effects. Striving for excellence is possible only with significant changes and adjustments that should be achieved by developing generative curricula oriented towards critical thinking, creativity, constructivism and wisdom. Therefore, the paper specifies and presents forms of learning that need clearer and more serious curriculum support.

Key words: education, critical thinking, creativity, constructivism, wisdom

إجابات فكرية ومنهجية للتحديات الحديثة في التربية والتعليم

الملخص

نسمع كل يوم أن المدارس لا تعد الشباب بشكل كافٍ للحياة والعمل في عصر التدفق الفائق للتكنولوجيا والابتكار، ومن الواضح أيضًا أن هناك عدم توافق بين ما يتم تقديمه للطلاب وما يحتاجون إليه في العالم المعولم، ولكن يمكن جسر هذا الخلل من خلال تغيير النموذج السائد في التعليم.

إن الهدف من هذا البحث هو وضع خطة لتحليل المهارات الضرورية لمواكبة العصر، والتي يجب تعلمها وتدريسها مؤسسيًا. من خلال الرجوع إلى المصادر نجد أن التفكير النقدي، والإبداع، والإطار البنائي للتعلم والحكمة تخلق شروطًا أساسية للتعلم بطريقة مختلفة وأكثر تفاعلًا وفعالية، ولذلك وجب دمج هذه المهارات في المناهج الدراسية.

من خلال تجميع النتائج المستخلصة من العديد من الدراسات، نلاحظ بشكل واضح أن المنهج الذي يعتمد على المهارات المذكورة أعلاه لديه القدرة على التغلب على أوجه القصور في النموذج التقليدي، وبالتالي فتح الأفق للعديد من الإمكانيات للتحويل الفكري والمادي والروحي. ومع ذلك، فإن التغييرات "التجميلية" لوحدها في المناهج لن يكون لها آثار إيجابية. لا يمكن السعي لتحقيق التميّز إلا من خلال التغييرات والتعديلات الجذرية التي تتحقق من خلال تطوير مناهج توليدية موجهة نحو التفكير النقدي، والإبداع والبناء والحكمة. لذلك، يحدد هذا البحث أشكال التعلم التي تحتاج إلى دعم أفضل وأكثر جدية للمناهج الدراسية.

الكلمات المفتاحية: التعليم، التفكير النقدي، الإبداع، البناء، الحكمة.