

TEORIJA REFLEKSIVNOG MIŠLJENJA JOHN DEWEYA

Mustapić, Sara

Undergraduate thesis / Završni rad

2020

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **University of Split, Faculty of Humanities and Social Sciences, University of Split / Sveučilište u Splitu, Filozofski fakultet**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://um.nsk.hr/um:nbn:hr:172:499803>

Rights / Prava: [In copyright](#) / [Zaštićeno autorskim pravom.](#)

Download date / Datum preuzimanja: **2024-04-25**

Repository / Repozitorij:

[Repository of Faculty of humanities and social sciences](#)



UNIVERSITY OF SPLIT



DIGITALNI AKADEMSKI ARHIVI I REPOZITORIJ

SVEUČILIŠTE U SPLITU
FILOZOFSKI FAKULTET
ODSJEK ZA FILOZOFIJU

Sara Mustapić

TEORIJA REFLEKSIVNOG MIŠLJENJA JOHNA
DEWEYJA

Završni rad

Split, rujan 2020.

Filozofski Fakultet Sveučilišta u Splitu

Filozofija

Kritičko mišljenje

TEORIJA REFLEKSIVNOG MIŠLJENJA JOHNA DEWEYJA

Završni rad

Student:

Sara Mustapić

Mentor:

doc.dr.sc. Bruno Ćurko

Sadržaj

<i>Sažetak</i>	5
Uvod	7
1. Život i djelovanje Johna Dewey-a	8
2. <i>Kako mislimo</i>	10
3. Teorija refleksivnog mišljenja	12
Što je misao?	12
Važnost stavova u refleksivnom mišljenju	14
4. Izvorni koncepti uvježbavanja mišljenja	16
Znatiželja	17
Prijedlozi	18
Valjanost	19
5. Važnost refleksivnog mišljenja u obrazovanju	19
6. Drugačije viđenje refleksivnog mišljenja	23
Zaključak	27
Bibliografija	28

Sažetak

Ovaj rad koncentriran je na glasovitog američkog pragmatista Johna Deweyja i njegov rad. Poseban naglasak stavljen je na njegovu Teoriju reflektivnog mišljenja koju je razvio prvenstveno kroz djelo Kako mislimo (1910.). U prvom dijelu pozabaviti ćemo njegovim životom, bogatim akademskim radom i doprinosom na području filozofije, pedagogije i psihologije. Središte istraživanja je njegovo djelo Kako mislimo koje je okosnica teorije reflektivnog mišljenja. Središnji dio ovog rada obrađuje upravo ovu teoriju; aspekte reflektivnog mišljenja, koji su uvjeti potrebni da bismo ga razvili i zašto je ono bitno u svakodnevnom životu. Nadalje, posebnu pažnju ćemo posvetiti i važnosti reflektivnog mišljenja u obrazovanju. Na kraju ćemo prikazati i koje se nejasnoće mogu pojaviti kada se radi o ovoj teoriji, a sve kroz viđenje profesorice i pedagoginje Carol Rodgers. Kroz cijeli rad naglasak je stavljen na važnost Deweyjevog doprinosa filozofiji i obrazovanju te na kompleksnosti teorije koju baštinimo gotovo devedeset godina, a koja je i danas aktualna.

Ključne riječi: John Dewey, Teorija reflektivnog mišljenja, Kako mislimo, obrazovanje

Summary

This paper concentrates on the leading american pragmatist John Dewey and his work. Special emphasis is on his theory of reflective thought which he developed in his work How we think (1910). In the first part of this paper, we will look at his private life, his academic work and contributions in the fields of philosophy, pedagogy and psychology. Also, we will look at the work How we think, backbone of the theory of reflective thought. The central part of this paper is precisely this theory; aspects of reflective thought, conditions required for acquisition of reflective thought and why is it so important in everyday life. Furthermore, we will place special emphasis on the impact of reflective thought on education. In the end, we will show, throughout the work of a professor and pedagogue Carol Rodgers, what obscurities may arise when this theory is applied. Throughout the paper, emphasis is placed on the importance of Dewey's contribution to philosophy and education, and on the complexity of the theory we have been applying for almost ninety years and which is still relevant today.

Keywords: John Dewey, theory of reflective thought, How we think, education

Uvod

Od Talesa do danas svako vremensko razdoblje uz svoju kulturu i znanost, imalo je filozofske škole ili same filozofe koji su obilježili to vremensko razdoblje. XX. stoljeće obilovalo je različitim filozofima i filozofskom školama, što je posebno obogaćivalo humanističke znanosti. Na temelju već usvojenih znanja od svojih prethodnika, radili su nova istraživanja, tvorili nove pojmove, razvijali nove teorije, a neke od njih su postale perjanice filozofije 20. stoljeća. Ovaj rad posvećen je upravo jednom od njih, liku i djelu Johna Deweyja. Ovaj američki filozof, pedagog i psiholog utemeljitelj je suvremene teorije kritičkog mišljenja. Široka paleta znanja i iskustva kojim je Dewey raspolagao, omogućila mu je stvaranje brojnih djela na području obrazovanja, etike, demokracije, logike i umjetnosti.

Što je i zbog čega je važno refleksivno (kritičko) mišljenje, kako ga usavršiti i primijeniti, kao i koja se problematika javlja uz ovaj pojam, Dewey analizira u svom glasovitom djelu naziva *Kako mislimo* (1910.). U njemu razvija teoriju refleksivnog mišljenja koju su kasnije obrađivali brojni autori te dali svoja viđenja u brojnim člancima, studijama i knjigama. U nastavku ćemo pažnju posvetiti upravo toj teoriji; kako ju je autor razvijao kroz djelo, važnosti njene primjene u obrazovanju i u svakodnevnom životu, kao i viđenjima drugih autora o ovoj temi.

Po nekim autorima, postoje određene nejasnoće koje se vežu uz pojam teorije refleksivnog mišljenja. Prije svega, nije najjasnije kako se upravo refleksivno mišljenje razlikuje od ostalih vrsta mišljenja, stoga je teško i razviti vještinu koja nije jasno definirana. Bez jasne slike o tome što refleksija jest, ona gubi na svojoj važnosti. Naposljetku, bez konkretne definicije, nezgodno je utvrditi prisutnost i utjecaj refleksivnog mišljenja u obrazovanju; kako kod profesora, tako i kod učenika.

U nastavku ovog rada razjasnit ćemo ove nejasnoće kao i konkretizirati određene aspekte Deweyjeve teorije; a sve to kroz krunu njegovog rada, već spomenuto djelo *Kako mislimo*, kao i kroz znanstvene članke njegovih nasljednika.

1. Život i djelovanje Johna Dewey-a

John Dewey rođen je 20. listopada 1859. u Vermontu, kao treći sin u oca Archibalda Sprague Deweya i majke Lucine Artemesie Rich od Burlingtona. Najstariji od četvero sinova umro je u ranom djetinjstvu, a ostala trojica pohađala su državnu školu na Sveučilištu Vermont u Burlingtonu. Dok se tu školovao, John Dewey bio je upoznat s evolucijskom teorijom kroz poduke G.H. Perkinsa i kroz *Lekcije iz elementarne psihologije*, djelo T.H. Huxleyja, poznatog engleskog evolucionista.¹ Velik utjecaj i važnost u Deweyjevom radu imala je teorija prirodne selekcije. Sugerirajući mu ogoljelost statičnih modela prirode ova teorija ističe i koliko je važno usredotočenje na interakciju između ljudskog organizma i njegove okoline, prilikom razmatranja pitanja psihologije i teorije znanja. Formalno podučavanje filozofije na Sveučilištu Vermont bilo je ograničeno najvećim dijelom na školu škotskog realizma koju je Dewey ubrzo odbio. Svoju suradnju, prije i poslije maturiranja, s profesorom filozofije H.A.P. Torreyjem, Dewey je kasnije opisao kao odlučujuću za njegov filozofski razvoj. Nakon mature 1879., Dewey je podučavao dvije godine u srednjoj školi, tijekom kojih ga je poprilično okupirala misao o bavljenju filozofijom. S tom mišlju, poslao je filozofski tekst W.T. Harrisu, tadašnjem uredniku *Časopisa spekulativne filozofije*. Prihvatanje tog eseja dalo je Deweyu potvrdu i ohrabrenje za put na Baltimore kako bi se priključio Sveučilištu Johns Hopkins.² Na ovo sveučilište Dewey je stigao pod vodstvom dvojice velikih intelektualaca koji su na njega ostavili veliki utjecaj. To su George Sylvester Morris i G. Stanley Hall. Morris, pristaša njemačke i hegelovske filozofije, izložio je Deweyju organski model prirode karakterističan za njemački idealizam. Hall, tada jedan od najistaknutijih američkih eksperimentalnih psihologa, snabdijevao je Deweyja snagom znanstvene metodologije koja se primjenjuje na ljudske znanosti. Spoj ovih dvaju stajališta profilirao je Deweyjevu ranu misao, i uspostavio glavni idejni pravac kroz njegovu filozofsku karijeru. Nakon obrane doktorata 1884. Dewey je prihvatio profesorsko mjesto na Sveučilištu Michigan, gdje se zadržao deset godina, izuzev godine dana na Sveučilištu Minnesota 1888. Dok je boravio na Michiganu, Dewey je napisao svoje prve dvije knjige; *Psihologija* (1887.) i *Leibnizovi Novi eseji o ljudskom razumu* (1888.).³ Oba ova rada svjedoče Deweyjevoj odanosti Hegelovom idealizmu, dok *Psihologija* istražuje sintezu između ovog idealizma i eksperimentalne znanosti na koju je tada Dewey pokušavao utjecati. Na Michiganu je

¹ Vidi više: <https://iep.utm.edu/dewey/> (30/08/2020)

² Vidi više: <https://iep.utm.edu/dewey/> (30/08/2020)

³ Vidi više: <https://iep.utm.edu/dewey/> (30/08/2020)

upoznao svog važnog filozofskog suradnika Jamesa Haydena Tuftsa, s kojim je kasnije napisao *Etiku* (1932.) 1894. Dewey odlazi na tada nedavno osnovano Sveučilište u Chicagu, slijedeći Tuftsa. Upravo tijekom godina provedenih u Chicagu, Deweyjev rani idealizam odredio je smjer iskustvenoj teoriji znanja koja je bila u korelaciji sa Američkom školom pragmatizma u nastajanju. Promjene u viđenju su se sintetizirale kroz seriju od četiri eseja nazvanu *'Thought and its Subject-Matter'*, objavljenu skupa s brojnim drugim esejima Deweyjevih kolega i studenata u Chicagu pod nazivom *Učenje teorije logike* (1093)⁴. Dewey je osnovao i vodio laboratorijsku školu u Chicagu, gdje je imao priliku izravno primijeniti svoje ideje za razvoj pedagoških metoda. Ovo iskustvo mu je osiguralo inspiraciju i materijal za njegovo prvo veliko edukativno djelo, *Škola i društvo* (1899). Neslaganja s rukovodstvom Laboratorijske škole su dovela do toga da je Dewey odstupio s dužnosti u Chicagu 1904. Sada već poštovan kao filozof, biva brzo pozvan na Odsjek za filozofiju Sveučilišta u Columbiji. Ostatak svog radnog vijeka proveo je upravo u Columbiji. U New Yorku, smješten usred sjevernih i istočnih Sveučilišta koja su bila domovi redom najbritkijih umova tadašnje američke filozofije, Dewey je razvio brojne kontakte s filozofima iz drugačijih škola i teorija, što je bilo pozitivno okruženje koje je vodilo razvijanju njegova intelekta i obogaćanju razmišljanja i pogleda na svijet. Tijekom boravka u Columbiji rasla je Deweyjeva reputacija, ne samo kao vodećeg filozofa i teoretičara obrazovanja, već i u javnom mnijenju kao značajnog komentatora aktualnih pitanja u popularnim časopisima kao što su *'The New Republic'* i *'Nation'*. Popularnost mu je rasla i zbog njegovog političkog angažmana po pitanju prava glasa žena i ujedinjenja učitelja. Jedna od posljedica njegove reputacije su brojni pozivi zbog predavanja na akademskim događajima. Mnogi od njegovih najznačajnijih djela tijekom ovih godina su rezultat upravo takvih predavanja; uključujući *Rekonstrukcije u filozofiji* (1920.), *Ljudska narav i ponašanje* (1922.), *Iskustvo i priroda* (1925.), *Javnost i njeni problemi* (1927.), i *Traganje za izvjesnošću* (1929.).⁵ Deweyjevo povlačenje iz aktivnog podučavanja 1930. nije umanjilo njegovu aktivnost kao javne osobe niti kao plodnog filozofa. Od posebnog značaja je njegovo sudjelovanje na suđenju protiv Leona Trotskyja u Moskvi što je otkrilo Staljinova politička manipuliranja tridesetih godina, i njegova obrana filozofa Bertranda Russella protiv pokušaja konzervativaca da ga uklone s fakulteta u New Yorku 1940. U središtu Deweyjevih filozofskih nastojanja tridesetih godina bila je priprema konačne uspostave njegove logičke teorije, objavljene kao *Logika: teorija istraživanja* 1938. U periodu

⁴Vidi više: <https://iep.utm.edu/dewey/> (30/08/2020)

⁵Vidi više: <https://iep.utm.edu/dewey/> (30/08/2020)

mirovine piše još neka značajna djela kao što su *Umjetnost kao iskustvo* (1934.), *Sloboda i kultura* (1939.), *Teorija procjene* (1939.) i *Poznavanje i znanje* (1949.) u koautorstvu s Arthurom F. Bentleyjem. Dewey je snažno radio i u poodmakloj dobi, sve do svoje smrti 2. lipnja 1952., kada je imao devedeset i dvije godine.⁶

Prema Stanfordskoj filozofskoj enciklopediji, Dewey je jedan od utemeljitelja ranog američkog pragmatizma⁷. Staje uz bok Charlesu Sandersu Peirceu i Williamu Jamesu, najistaknutijim američkim intelektualcima prve polovice dvadesetog stoljeća. Deweyjev pragmatizam se može shvatiti kao rekonstrukcija i kritika filozofije u širem pogledu Darwinovog svjetonazora. Tvrdio je da je filozofija postala pretjerano tehnička i intelektualistička disciplina. Samim time biva sve više odvojena od procjene socijalnih uvjeta i vrijednosti koje dominiraju svakodnevnim životom. Koliko je Dewey zadužio svoje suvremenike, govori činjenica da se uključivao u rješavanje moralnih problematika, kao što su pitanje ljudske slobode, rat i mir, rasna diskriminacija, biračko pravo žena. No njegov najveći doprinos ipak je u razvoju teorije refleksivnog mišljenja, koju ćemo podrobnije razmotriti u nastavku ovog rada.

2. *Kako mislimo*

Na poprilično dugačkoj listi autorskih djela Johna Deweyja, nalazi se mnoštvo onih koji su se istakli po svojoj tematici i namjeni. Jedno od njih je svakako već spomenuto djelo *Kako mislimo* (*How we think: A Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process*), prvi put izdano 1910. godine, a potom i 1933. Dewey je, kao pedagog i psiholog, pokazivao veliki interes za proučavanje načina na koji mislimo, odnosno kritičkog mišljenja. Kroz cijelu povijest filozofije možemo pratiti nit razvijanja ideje o kritičkom mišljenju, no u modernoj filozofiji upravo je Dewey taj koji predstavlja prekretnicu u konceptualiziranju, i u konačnici aktualiziranju ovog pojma, što potvrđuje i Fisher (2001):

»U stvari, ljudi proučavaju kritičko mišljenje, te istražuju kako ga učiti otprilike stotinu godina. Na neki način, Sokrat je započeo ovaj pristup učenju prije više od 2000 godina, ali John Dewey, američki filozof, psiholog i pedagog, prepoznat je i poznat kao ‘otac’ modernog kritičkog mišljenja.« (prema: Ćurko, 2017; 65)

⁶Više vidi: <https://iep.utm.edu/dewey/> (30/08/2020)

⁷Više vidi: <https://plato.stanford.edu/entries/dewey/> (11/09/2020)

Kako je kritičko mišljenje usko povezano s obrazovanjem i učenjem, Dewey ovo djelo piše upravo s namjerom da na neki način ohrabri učitelje da ga sami uvježbaju, ali i da usvoje strategije kojima bi poticali kritičko mišljenje kod svojih učenika. Također, autor svoj motiv pronalazi i u samim učenicima, koji se po njemu nalaze u nezavidnom položaju kad je u pitanju sposobnost kritičkog rasuđivanja i suočavanje sa svakodnevnim problemima.

»Dewey je vjerovao da su američke škole prerano zatomile dječju znatiželju, stoga učenici nisu dobro pripremljeni za životne izazove. Prema tome, promjena je bila nužna.« (Day, Harbour 2013: 111)

Iako je ova knjiga pisana prvenstveno za nastavnike u osnovnim školama, itekako je primjenjiva i na sveučilišne profesore i općenito nastavnike koji rade s odraslim osobama. Nadalje, iako je naslov ovog djela *Kako mislimo*, kaže se da bi sasvim relevantan naziv bio i *Kako trebamo misliti*, jer ovo djelo je presjek Deweyjevog stava da je mišljenje bitan čimbenik koji određuje kako trebamo živjeti, učiti i razumjeti svoje iskustvo. Da se ne bi pogriješilo ni s takvim nazivom, potvrđuje nam i sam autor već u prvim redovima svoga teksta:

»Nitko ne može reći drugoj osobi ni u jednom konačnom smislu kako *treba* misliti, više od toga kako treba disati da mu krv cirkulira. Ali različiti načini po kojima ljudi *misle* mogu biti izrečeni i opisani po svojim općenitim značajkama. Neki od ovih načina su bolji od drugih, a razlozi zašto su bolji mogu biti navedeni.« (Dewey, 1933: 3)

Drugo izdanje ove knjige zadržava temeljne ideje koje su već iznesene u prvom izdanju, no autor ga malo obogaćuje još slikovitijim prikazima i malo izmijenjenim poglavljima. Knjiga se može podijeliti u tri dijela, te se mogu odrediti ideje koje se provlače kroz ista. Prvi dio je posvećen takozvanom uvježbavanju mišljenja. Najopsežnije izlaganje autor ima u drugom dijelu, u kojem nastoji teoretski prikazati djelovanje mentalnih procesa i njihovu ulogu u stjecanju znanja. Ova teorija predstavlja odmak od starih formalističkih koncepcija. Treći dio, u drugom izdanju malo obogaćeniji ali s istom poantom, iznosi konkretnu problematiku kod uvježbavanja mišljenja. Da se knjiga temelji na bogatom autorovom iskustvu, potvrđuju i riječi Eugene G. Bugga, ali i to da se ponekad pojavljuje i problem u korištenoj terminologiji:

»Sadašnje izdanje sadrži brojne vrijedne pedagoške savjete proizašle iz bogatog autorovog iskustva. No slobodna upotreba terminologije prilagođene prosječnim profesorima (a ne profesionalnim psiholozima), često vodi do puke verbalizacije i psihološke nepreciznosti.« (Bugg, 1934: 528)

Važnost ovog djela leži u činjenici da je u njemu Dewey razvio suvremenu teoriju refleksivnog mišljenja i time zaslužio titulu ‘oca modernog kritičkog mišljenja’. Dewey preferira izraz ‘refleksivno mišljenje’ iako je taj pojam istovjetan s pojmom ‘kritičko mišljenje’. Kritičko mišljenje samo po sebi i jest refleksija uma o vanjskim procesima, odnosno stvarima i događajima oko nas. Da je tomu tako, pokazuje i Deweyjeva definicija refleksivnog mišljenja, koja se i danas kod pojedinih autora koristi kao aktualna definicija kritičkog mišljenja:

»Aktivno, uporno i pažljivo razmatranje bilo kojeg uvjerenja ili oblika znanja u svjetlu osnova od kojih se sastoji i zaključcima kojima teži, predstavlja refleksirajuću misao.«
(Dewey 1933: 6)

Za Deweyja je karakteristično i uvođenje pojma »učenje za mišljenje« (*learning to think*). Pod tim Dewey ističe važnost uvježbavanja kritičkog mišljenja, što je po njemu imperativ obrazovnih sustava. To potvrđuju i riječi Halperna (2003):

»Unatoč činjenici da su neki kritičari tvrdili da je kritičko mišljenje samo ‘hir’ koji će zasigurno izaći iz mode, ono ima vrlo dugu povijest u psihologiji i obrazovanju. John Dewey, jedan od začetnika američke pedagogije, 1933. godine identificira ‘učenje za mišljenje’ kao primarnu svrhu obrazovanja.« (prema: Ćurko, 2017: 66)

U daljnjem tekstu posvetit ćemo se Teoriji refleksivnog mišljenja, vodeći se ovim djelom koje je ključno za razumijevanje iste.

3. Teorija refleksivnog mišljenja

Što je misao?

Kako bismo shvatili kompleksnost refleksivnog mišljenja, potrebno je krenuti od osnovnih i jednostavnijih pojmova. Tako i Dewey oba izdanja knjige *Kako mislimo* započinje pojašnjavanjem što je to misao. U prvom izdanju iz 1910. godine navodi da postoje tri vrste misli (Dewey, 1997: 1-2):

»Sve što nam padne na um, sve što ‘prolazi kroz naše glave’, nazivamo misao. Misli o stvari znači samo biti svjestan toga (te stvari), na bilo koji način. Drugo, pojam koji mislimo

je ograničen ili samo na ono što je direktno prisutno, ili mislimo o stvarima koje izravno vidimo, čujemo, mirišemo ili kušamo. Zatim, treće, značenje je dodatno ograničeno na vjerovanja koja se baziraju na nekoj vrsti dokaza ili svjedočenja. U ovom trećem značenju moramo razlikovati dvovrnost – ili, bolje rečeno, dvije vrste mišljenja. Prvo, u kojem je neko uvjerenje prihvaćeno s neznatnom ili gotovo nikakvom osnovom koja ga dokazuje. U drugom slučaju, namjerno se pomno istražuju osnove i adekvatnost tih osnova, na kojima se to vjerovanje zasniva. Ovaj proces se zove refleksivno mišljenje, i ono je doista vrijedno u obrazovanju, a njegova forma je glavni predmet ovog djela.« (prema: Ćurko, 2017: 66)

U ovom definiranju Dewey razlikuje tri vrste misli među kojima izdvaja i refleksivno mišljenje kao jednu od vrsta. A kako bi ga još malo približili, poslužit ćemo se pojednostavljenom interpretacijom Bruna Ćurka:

»Dewey ovdje određuje tri vrste misli, od kojih je samo jedna vrsta refleksivno mišljenje. Ono nije puko prihvaćanje određenih uvjerenja i stavova. Refleksivno mišljenje imamo tek kad »pretresemo« sve argumente na kojima se određeno uvjerenje ili stav temelji, dakle kad dobro izvažemo sve ono što utemeljuje to uvjerenje ili stav.« (Ćurko, 2017: 67)

Najbolji način mišljenja, kako Dewey naziva refleksivno mišljenje u svom drugom izdanju, temelji se na pronalaženju najboljih i najučinkovitijih puteva razmišljanja. Refleksivna misao je kao oblik lovljenja ili praćenja nasumičnih misli unutar našeg uma. No ne radi se samo o pukim mislima koje se pojavljuju u nepravilnom slijedu. Refleksija ne uključuje samo slijed ideja nego i posljedica, i to na način da svaka ideja određuje sljedeću, kao svoj ishod. Svaki taj ishod se odnosi ili oslanja na ono iz čega je proizašao, odnosno na svog prethodnika. Uzastopni ishodi refleksivne misli izrastaju jedan iz drugog. Drugim riječima, ne pojavljuju se i ne nestaju miješajući se, nego se međusobno prate i podržavaju. Dakle, mišljenje je kao prelazak iz jedne faze u drugu, međusobno povezanih. Nizanje misli jedne na drugu nema za cilj samo stvaranje slika ili proizvodnju umnih projekcija. Cilj je puno konkretniji, a to je da mišljenje vodi određenom zaključku.⁸

Postoje i neki čimbenici koji nas potiču na razmišljanje, odnosno neka stanja koji čine dio refleksirajućih procesa, a Dewey (1997: 9) ih navodi redom:

⁸Više vidi: John Dewey, *How we think*, str. 4

»Daljnja promišljanja odjednom otkrivaju određene podprocese koji su uključeni u svaku refleksirajuću operaciju. To su: (a) stanje zbunjenosti, oklijevanja, sumnje, i (b) akt traženja ili istraživanja koji je usmjeren na to da na svjetlo dana iznese daljnje činjenice koje služe kako bi potvrdile ili poništile predloženo vjerovanje.« (prema: Ćurko, 2017: 67)

Sami ćemo se složiti da stanja poput zbunjenosti, sumnje i neizvjesnosti zaista u nama bude poriv za razmišljanjem i analiziranjem. Počevši od tih prvotnih pobuda s kojima se susrećemo svaki dan, možemo doći do procesa refleksivnog mišljenja. No može se dogoditi da nas nedostatak kritičkog razmišljanja dovede do zapadanja u dogme. Kako i na koji način, objašnjava Ćurko, povlačeći paralelu sa sokratovskim metodama:

»To je prvi impuls u refleksiji mišljenja koji nakon toga potiče na daljnje istraživanje koje za cilj ima ili negaciju ili potvrdu našeg vjerovanja. Upravo je na to ciljao i Sokrat kad je u svojoj metodi pokušavao zbuniti svoje sugovornike, dovesti ih na »nesiguran teren« i tu zbunjenost iskoristiti kako bi sugovornici posumnjali u dotad neprikosnovene stavove. Taj prvi impuls je vrlo važan za poticanje razmišljanja, točnije refleksivnog mišljenja. Ukoliko neko vjerovanje ili mišljenje prihvatimo kao takvo, a ono kod nas ne izazove neki oblik sumnje, te ga kritički ne preispitamo, prihvatili smo nešto što sami nismo proanalizirali, prihvatili smo jedan oblik dogme. Međutim, ako smo neko vjerovanje ili mišljenje preispitali te ga argumentirano opravdali, možemo reći da imamo refleksivno (ili kritički) obrađeno, procesuirano vjerovanje ili mišljenje, koje možemo braniti od nadolazećih kritika.« (Ćurko, 2017:67)

Važnost stavova u refleksivnom mišljenju

Kao ljudi imamo prirodnu slabost i tendenciju da vjerujemo u ono što želimo. Nerijetko uzimamo za istinito ono što se nama sviđa i što je u skladu s našim htijenjima. Donosimo ishitrene zaključke, što pokazuje slabost našeg karaktera i naših stavova. Generaliziramo kako bi iznijeli opsežne tvrdnje i pokrili što veće polje znanja. Uz to, razne društvene pojave neizravno utječu na naše mišljenje. Jedna od pojava je i neimanje vlastitih a prihvaćanje općih stavova, samo kako bismo se uklopili u mase i osjećali ugodnije ili sigurnije. Bitno je istaknuti da se najbolji oblik mišljenja ne postiže samo zahvaljujući znanju kojeg imamo ili poznavanju činjenica, već se temelji i na stavovima koje zauzimamo. Ne postoji nekakav popis tehnika koje treba ponavljati kako bi uvježbali mišljenje. U prošlosti je bilo uvriježeno mišljenje da se dvije vještine uma, pamćenje i koncentracija, mogu razvijati kontinuiranim

uvježbavanjem. No potrebno je ovladati svim navedenim. Od velike je važnosti njegovanje i razvijanje stavova kako bismo ih koristili u tehnikama mišljenja, i razumjeli povezanost istih. Dewey to objašnjava sljedećim riječima:

»Poznavanje samih metoda neće biti dovoljno; mora postojati želja, i volja za korištenjem istih. Ta želja je stvar osobne raspoloživosti. S druge strane, ni sama raspoloživost nije dostatna. Potrebno je i razumijevanje oblika i metoda koji su kanali kroz koje stavovi djeluju u najbolju korist. « (Dewey, 1933: 30)

Kako bi konkretizirao svoju teoriju, Dewey navodi tri vrste stavova koje je potrebno jačati i usavršavati, kako bi se njima što bolje služili⁹:

1. *otvorenost uma* – suprotno od ispraznosti uma; karakterizira ga aktivna želja za saznavanjem različitih stajališta iz različitih izvora, daje potpunu pozornost alternativnim mogućnostima, ostavlja mogućnost za postojanje grešaka u vjerovanjima za koje priželjkujemo da su istinita.
2. *srčanost* – kada se nečemu potpuno posvećujemo, svim srcem. Ovaj stav je važan za moralni i intelektualni razvoj. Nedostatak ovog stava jedan je od najvećih neprijatelja refleksivnog mišljenja, a najčešće se očituje u školama. Dewey navodi primjer učenika koji je nazočan na nastavi ali nije i prisutan. Njegove misli lutaju a ispite polaže samo kako bi ispunio svoje obveze i očekivanja nastavnika i roditelja, a ne zato što je zainteresiran za gradivo. Nedostatak ovog stava je naizgled trivijalan, ali u biti se iz njega razvijaju loše navike i neispravan način mišljenja.
3. *odgovornost* – smatra se moralnom osobinom. Ovo je stav koji je potreban kako bi se dobila odgovarajuća podrška želje za novim idejama. Biti intelektualno odgovoran znači razmatrati posljedice, odnosno snositi ih kada one opravdano proizlaze iz bilo kojih zauzetih pozicija. Odrasli intelektualne odgovornosti je dovođenje nekog mišljenja do konačnog zaključka. Suprotna joj je intelektualna neodgovornost, koja se javlja kada se pojedinac ne pita o značenju onog što je naučio, odnosno kakvu to razliku pravi u odnosu na ono što je do sada znao, vjerovao i činio.

⁹ Više vidi: John Dewey, *How we think*, str. 30

Da bi o nečemu mislili, potrebno nam je iskustvo i znanje o tome. Iz ove konstatacije se rađa novi pojam, a to je *spremnost*. Spremnost je povezana s razinom iskustva, a ona se očituje u odbijanju lakomislenih zaključaka na temelju predrasuda, tradicije i pukih nagađanja. Navedeni osobni stavovi su krucijalne sastavnice generalne čovjekove spremnosti na pravo refleksivno mišljenje.

4. Izvorni koncepti uvježbavanja mišljenja

Analizirajući dublje značajke refleksivnog mišljenja kao i poteškoća pri razvijanju istog, Dewey dolazi do zaključka da mora postojati neki izvorni koncept odnosno resurs koji nas potiče na spontano i prirodno mišljenje.

»Mora postojati izvorna zaliha, ili kapital resursa; ne možemo prisiliti bilo koje stvorenje da misli, ako ono samo prije svega ne misli spontano, ili "prirodno".« (Dewey, 1933:35)

Budući da ne možemo naučiti ili biti naučeni misliti, možemo naučiti kako i na koji način misliti dobro. Možemo naučiti kako steći naviku refleksije. A ta navika se razvija upravo iz naših prirodnih tendencija. Kako bi bolje predočio svoju misao, Dewey navodi primjer profesora koji mora dobro poznavati prirodne tendencije svog učenika, kako bi kod njega razvio sposobnost kritičkog mišljenja. Njihov odnos mora biti uzajaman, vrlo sličan odnosu ponude i potražnje, ili brodu koji ne može ploviti sam:

»Učitelj je vodič i upravitelj; on upravlja brodom, ali energija koja ga pokreće mora dolaziti od onih koji uče. Što je učitelj svjesniji prošlih iskustava svojih učenika, njihovih nada, želja, glavnih interesa, to će bolje razumjeti kako usmjeriti snagu u što bolje razvijanje refleksivnih navika.« (Dewey, 1933: 36)

Naravno, potrebno se svakom učeniku prilagoditi na poseban način stoga nije moguće kategorizirati sve metode. No postoje neki općeniti načini koji se mogu primijeniti na svaku prosječnu individuu, u namjeri da se razviju dobre navike mišljenja.

Znatiželja

Svako živo biće u svom budnom stanju je u neprestanom kontaktu s okolinom. Ono na neki način djeluje na okolinu, a od okoline prima podražaje i utiske. Ovaj proces gradi iskustvo bića. Ono što krase čovjekovu prirodu i često ga izvlači iz zone sigurnosti je neprestano izlaženje iz njenih okvira, uspostava novih kontakata, susretanje s novim stvarima i situacijama. Sve to pridonosi obogaćivanju čovjekovog iskustva, a može se svesti pod pojam *znatiželja*. Najizraženija je u djetinjstvu, kada se dijete upoznaje s ostatkom svijeta. Znatiželja je jedan od osnovnih faktora u obogaćivanju iskustva, i stoga je primarni i neophodni sastojak u razvijanju refleksivnog mišljenja. Prema Deweyju, možemo razlikovati tri stupnja znatiželje¹⁰:

1. *Fizička znatiželja* - Prva razina znatiželje je daleko od procesa mišljenja. Ona se očituje u jednostavnim radnjama koje su rezultat izlivanja energije. Svojstvena je za djecu kada se žele u sve uplesti. Ovakva znatiželja nije intelektualna, ali bi bez nje intelektualne aktivnosti bile pune nedostataka za svoje operacije.
2. *Socijalna znatiželja* - Druga razina znatiželje razvija se pod djelovanjem socijalnih podražaja. Kada djetetova znatiželja u kontaktu s drugima nije odmah zadovoljena, onda on nastavlja propitivati dalje. Pitanja koja dijete tad postavlja ne zahtijevaju znanstvena objašnjenja, već proizlaze iz potrebe da ono bolje upozna svijet u kojem se nalazi, da sudjeluje u razgovoru. Ovdje se nazire intelektualna znatiželja.
3. *Intelektualna znatiželja* - Znatiželja koja nadilazi fizičku i socijalnu razinu i poprima intelektualni oblik. Pretvara se u zanimanje za pitanja koja se javljaju kao rezultat kontakta s drugim ljudima i stvarima. Najkompleksniji oblik znatiželje.

Ako se ne izvrši prijelaz na intelektualnu razinu, znatiželja se gasi i degenerira. Brojni su razlozi zbog kojih dolazi do blijedenja znatiželje; neki je izgube zbog nemara i ravnodušnosti, neki zbog životne rutine izgube poriv za novim pitanjima i činjenicama, neki pak zapadnu u dogmatizam.

¹⁰Više vidi: John Dewey, *How we think*, str. 37

Pojam znatiželje se često percipira kao nešto negativno, kao ‘zabiranje nosa’ gdje mu nije mjesto. No u ovom smislu u kojem je Dewey izlaže, znatiželja je sasvim pozitivna i nužna pojava. Vrlo je važno da učitelj pravilno usmjeri učenikovu znatiželju s ciljem stjecanja novih znanja, a ne podlijevanju senzacionalizmu i dogmama.

»Učitelj mora zaštititi rastuću osobu od onih uvjeta koji uzrokuju slijed pukih uzbuđenja koji nemaju kumulativni efekt, i koji stoga čine pojedinca ljubiteljem senzacionalizma, ili ga ostavljaju blaženim i nezainteresiranim.« (Dewey, 1933: 40)

Zadatak učitelja je prepoznati kada treba nahraniti učenikovu znatiželju ali i kada se suzdržati od nepotrebnih informacija zbog nedovoljne znatiželje, što bi dovelo do otupljivanja znatiželjnog duha i stvorilo kontraefekt.

Prijedlozi

U svom jednostavnom i spontanom obliku prijedlozi su zapravo ideje koje nam se javljaju kad razmatramo neki problem. Bilo koje naše iskustvo nije izoliran i jednostavan slučaj. To je spoj više okolnosti, događaja, stvari, osoba. Na temelju našeg iskustva, kad se susretnemo s nekim novim problemom ili situacijom, spontano će se javljati prijedlozi (sugestije) za rješenje tog problema, a potom ćemo i izabrati najlogičniji prijedlog. Isto se događa i kad gradimo vlastito mišljenje; odabiremo najbolji prijedlog. Ova vještina se ne može naučiti.

Kada su u pitanju prijedlozi, Dewey ide još dublje s definiranjem, pa tako navodi i tri razine prijedloga. Upravo nam odgoj i obrazovanje omogućavaju uvjete za dobar odabir prijedloga¹¹:

1. *Jednostavni prijedlozi* -dolaze brzo i slučajno; ponekad se uzimaju kao konačan prijedlog ili barem uvelike utječu na isti.
2. *Dometni prijedlozi* - evidentna je razlika u broju ili rasponu prijedloga koji se pojavljuju, bez obzira na razlike kod osoba, kao kod jednostavnih i trenutačnih prijedloga kojima reaguju na činjenice. Te dimenzije su opseg ili raznolikost, dubina ili upornost, slučaj ili brzina.

¹¹Više vidi: John Dewey, *How we think*, str.42

3. *Dubinski prijedlozi* - misao jednog čovjeka je duboka, dok je kod drugoga sasvim površna. Netko će zaroniti u dubine materije sve do njenih korijena, a netko će sagledati samo njenu vanjštinu. Može se opisati i kao unutarnja kvaliteta odgovora kojeg nam daje pojedinac, a prema kojem mi pojedinca uspoređujemo s drugima. Ovaj oblik prijedloga je najmanje podložan učenju, ali i vanjskim utjecajima koji bi ga mogli poboljšati ili pak pogoršati.

Valjanost

Kao treći prirodni izvor koji omogućava uvježbavanje mišljenja Dewey navodi valjanost. Kada imamo na raspolaganju činjenice, bile one šture ili opsežne, možemo na temelju njih imati i predložene zaključke. Neovisno o tome koliko ih je, činjenice i predloženi zaključci zajedno ne čine refleksivnu misao. Prijedloge je potrebno organizirati, rasporediti tako da budu u određenom odnosu jedan prema drugome, i prema činjenicama o kojima ovise kao o dokazu. Bez ovakve logičke cjeline nemamo ni refleksivno mišljenje. Kolika važnost leži u zadovoljavanju svih ovih uvjeta objašnjava Ćurko:

»Nedostatak bilo kojeg od tri zadana uvjeta za refleksivno mišljenje uzrokuje nemogućnost razvoja ovog mišljenja. Ukoliko nemamo znatiželju, nećemo imati poticaja da se uopće upuštamo u dublje razmišljanje. Ukoliko ne možemo doći do kvalitetnijeg prijedloga, opet izostaje refleksivna misao. Na kraju, ako ne možemo logički složiti činjenice i znanja koja dobivamo preko znatiželje, s prijedlozima (sugestijama) ne možemo kreirati kvalitetno mišljenje.« (Ćurko, 2017: 75)

5. Važnost refleksivnog mišljenja u obrazovanju

Iako danas možda zapostavljen, obrazovni sustav je plodno tlo i nepresušan izvor za brojna istraživanja. Uvijek otvoren ka napretku, neizostavan je dio naših života. Zbog ubrzanog društvenog razvoja i različitih prioriteta kojima se društvo kao cjelina danas posvećuje, obrazovni sustav se nalazi u krizi. Veliku mogućnost unaprjeđenja ovog sustava prepoznao je svojedobno i John Dewey, što danas nastavljaju njegovi brojni nasljednici dodatno filtrirajući

već postojeća znanja, ali i provođenjem brojnih istraživanja. Jedno od takvih je istraživanje koje su proveli doktori Oo Pou San i Choy Siew Chee na Sveučilištu u Maleziji, Azija. Svrha ovog istraživanja bila je pokazati na koji način implementirati kritičko mišljenje unutar zidova učionice. Glavni motiv za provođenje istoga bila je upravo nedovoljna istraženost i nedorečenost ovog problema. Polazište ovog istraživanja bila je doktrina Johna Deweyja prema kojoj se refleksivno mišljenje usavršava, a učitelj je taj koji svog učenika mora u tome navoditi. Kritičko mišljenje treba biti dio čovjekove svakodnevnice, no postavlja se pitanje kako usavršiti nešto što je toliko apstraktno, i čija je odgovornost osvještavati o važnosti i metodama kojima razvijamo ovaj oblik mišljenja. Uvriježen je stav da je kritičko mišljenje neophodno u obrazovanju, no Oo i Choy prikazuju kako se upada u začarani krug kada se radi o primjeni navedenoga:

»Među sveučilištima i institucijama visokog obrazovanja postignut je usklađen napor kako bi ohrabрили studente da misle kritički. Međutim, kao što je dokazano istraživanjima (Choy i Cheah, 2009; Rudd 2007; Black, 2005; Vaske, 2001) studenti nisu u mogućnosti misliti kritički jer njihovi profesori sami ne mogu misliti kritički. (...) Profesori često imaju poteškoća u implementiranju viših razina učenja u svojim predavanjima.« (Choy, Oo, 2010: 197)

Iz navedenog možemo zaključiti da je veća odgovornost na profesoru. On je taj koji upravlja, ali i studenti moraju pokazati određeni interes i otvorenost ka novim znanjima. Upravo zato je fokus u ovom istraživanju stavljen na profesore. Svrha je pokazati koje tehnike refleksije koriste profesori, i kako to utječe na njihovo podučavanje. Refleksija profesora se može podijeliti u četiri koraka, kako ističe Boody (2008):

»Za ovu analizu refleksivnog mišljenja oslonit ćemo se na četiri karakteristike koje je postavio Boody: a) refleksija kao retrospektivna analiza, b) refleksija kao rješavanje problema, c) kritički odraz sebe, d) refleksija o uvjerenjima o sebi.« (prema: Choy, Oo, 2010: 198)

Refleksija kao retrospektivna analiza, ili još jednostavnije, mogućnost samoprocjene, vidi refleksiju kao prilagođavajuće misli u svrhu umetanja prethodnih iskustava. Cilj je razmatranje kako ta prethodna iskustva utječu na trenutni rad profesora. Kada se radi o refleksiji kao rješavanju problema, to podrazumijeva potrebne analize i interpretacije problema prije rješavanja istih, a koje profesor može imati u učionici. Ovakav pristup je puno konstruktivniji od pukog davanja rješenja za određeni problem. Profesori koji svojim učenicima izlažu samo činjenice a ne potiču ih da analizom dođu do rješenja nekog problema,

ne mogu dobro prikazati povezanost između onog što uče i onog što čine u praksi. Kritički, odnosno refleksivni odraz sebe, služi kako bi profesor kontinuirano radio na samopoboljšanju. Ovaj zadatak nije lagan zato što profesor mora kritički pristupati vlastitim pretpostavkama i djelovanjima, te se suočiti sam sa sobom. Na rad profesora također utječu njegova vlastita uvjerenja i viđenja samog sebe. Ona pridonose načinu na kojeg profesor planira svoju nastavu i kako je prezentira učenicima.¹² Ispitanici (profesori) ovog istraživanja morali su odgovoriti na niz sekcijских pitanja koja se mogu svesti pod dva glavna pitanja: vježbaju li profesori refleksivno mišljenje, i kako misle o sebi i o svojim metodama podučavanja. Što se tiče prvog pitanja, zanimljivo je da su rezultati pokazali kako su profesori više usredotočeni, to jest više ih brine njihov nastup kada se radi o predavanju u njihovoj domeni. Ono što ih manje opterećuje jest poboljšanje njihovog podučavanja metodama refleksije, i kako te metode utječu na stav učenika prema njihovom predmetu. Određeni postotak profesora smatra da studenti osuđuju njihov rad, dok neki smatraju važnom povratnu informaciju studenata, prema kojoj oni dalje prilagođavaju svoj rad. Čak 20% ispitanika smatra da kvaliteta njihovog predavanja ovisi isključivo o sadržaju nastavne cjeline, te da na to ne utječe njihovo životno iskustvo. Ohrabrujuće je da vrlo mali postotak, tek 2%, na svoj posao gleda kao na nešto što samo trebaju odraditi, te su otvoreni za dodatna savjetovanja kako bi unaprijedili svoj rad. Što se tiče drugog glavnog pitanja, 12% ispitanika smatra da oni još uvijek razvijaju svoje vještine u radu. Iznenadujuće velik broj ispitanika, njih čak 20%, izjasnilo se da ne primjenjuju kritičko mišljenje kad su u pitanju njihove metode podučavanja, a 16% ih stavlja svoje osobne potrebe prije nego što se brinu za ostale. Također, nekolicina ih smatra da njihova osobna uvjerenja utječu na njihov odnos prema drugima.¹³

Ono što se da primijetiti su problemi koji utječu na implementiranje refleksivnog mišljenja u nastavi. To su primjerice opterećenost nastavnika o vlastitom izlaganju, shvaćanje povratne informacije studenata kao osude a ne kao konstruktivne kritike, blokiranje i odvajanje vlastitih iskustava od izlaganja nastavnog sadržaja. Dok se ne premoste ovi problemi, odnosno dok profesoru ne bude primarno osvještavanje kritičkog mišljenja kod svojih studenata, neće se izaći iz začaranog kruga u kojem studenti nemaju od koga naslijediti potrebne metode. Ovo istraživanje približilo je koliko je važna primjena refleksivnog mišljenja u nastavi, a i otvorilo vrata i dalo temelje brojnim drugim istraživanjima.

¹²Više vidi: Oo Pou San, Choy Siew Chee, *Reflective thinking among teachers: A way of incorporating critical thinking in the classroom?*, str. 198.

¹³Više vidi: isto, str. 199.

Kako bismo još približili važnost refleksivnog mišljenja, poslužit ćemo se konstatacijom Jonathana Barona:

»Refleksivno mišljenje nam omogućuje da izaberemo tijekom radnji kojima ćemo postići inače nedostižne ciljeve, i s kojim ćemo vjerojatnije usvojiti ona vjerovanja koja su istinita, od onih koja su lažna.« (Baron, 1981: 293)

Da je važno usavršiti metode refleksivnog mišljenja i primjenjivati ih u obrazovanju, ističe i Baron. On je osmislio generalno pravilo kojim se može poticati refleksivno mišljenje:

»Kada pokušavaš odlučiti trebaš li dalje nastaviti misliti, procijeni težinu daljnje misli nasuprot truda uloženog u mišljenje.« (Baron, 1981: 303)

Ovo je općenita uputa po kojoj možemo pratiti sposobnost pojedinca da je slijedi u bilo kojoj situaciji. Ako osoba potom primjenjuje ovo pravilo u bilo kojoj situaciji, može se smatrati da ga je naučila. Ono što je problematično je hoće li se osoba, primjerice student u odsustvu svog profesora, prisjetiti ove metode. Kako ne bi došlo do zaboravljanja, profesor može osnažiti pamćenje studenta, i to vježbajući s njime i navodeći ga da prati ovo pravilo, prilagođavajući mu ga, navodeći ga da na razne načine student sam sebe podsjeća na ovo općenito pravilo. Također, profesor ga može s vremena na vrijeme provjeravati i podsjećati na ovu uputu. No bitno je naglasiti da se prijenos znanja između profesora i studenta najviše očituje u prvom rješenju, a to je da kontinuirano vježbaju metode refleksivnog mišljenja.

6. Drugačije viđenje refleksivnog mišljenja

U uvodnoj riječi spomenuto je da, kada se radi o Teoriji refleksivnog mišljenja, postoje određene nejasnoće ili drugačija shvaćanja koja se javljaju uz istu. Sljedeći redovi teksta bavit će se malo drugačijom interpretacijom ove teorije koju je iznijela Carol Rodgers u svom članku naziva „Definiranje refleksije: Još jedan pogled na Johna Deweyja i refleksivno mišljenje“.

Činjenica je da je refleksivno mišljenje posljednjih desetljeća uvriježeno kao esencijalno kad je u pitanju rad profesora s učenicima. Brojna istraživanja i nakon Johna Deweyja su pokazala da je upravo refleksivno mišljenje onaj način mišljenja kojem obrazovni sustav treba stremiti. Iako je jasna želja za svladavanjem ovog načina mišljenja, ponekad ostaje nedorečeno što to mišljenje zapravo jest. Štoviše, Rodgers u svom viđenju iznosi listu od četiri nejasnoće koje ova tema povlači za sobom:

»Postoje četiri problema povezana s nedostatnom definicijom koja otežavaju postizanje standarda. Prvo, nejasno je kako je refleksija drugačija od ostalih vrsta mišljenja. Drugo, teško je odrediti vještinu koja je nejasno definirana. Treće, bez jasne slike o tome kako refleksija izgleda, gubi svoju sposobnost da bude viđena i zbog toga gubi svoju vrijednost. Naposljetku, bez jasne definicije, teško je odrediti učinak refleksije u učiteljevom treniranju i učenikovom učenju.« (Rodgers, 2002: 842)

Rodgers ovaj članak piše s namjerom da istakne ove nejasnoće kao i kriterije refleksije, vraćajući se korijenima teorije refleksivnog mišljenja Johna Deweyja. Kada se radi o prvom problemu kojeg Rodgers ističe, on postavlja pitanje mogu li se i druga mišljenja okarakterizirati kao refleksija. Primjerice, puko sudjelovanje u grupi za učenje, ili vođenje dnevnika. Ako profesor želi unaprijediti svoje refleksivno mišljenje i uvježbati ga, na koji način on to treba činiti, ili kako će znati da postaje bolji u tome, pitanja su koja Rodgers svodi pod prvi problem. Ta pitanja vode do drugog problema, malo kompleksnijeg. Što bi bio dokaz refleksije i što tražimo kao potvrdu iste. Nejasno je jesu li kao potvrda dostatna naša osobna umovanja ili postoji neki poseban kriterij za tu procjenu. Nadovezujući se tako na treći problem, Rodgers naglašava preklapanje značenja u terminologiji kao i pogrešno korištenje pojmova, što dovodi do nejasne slike o refleksivnom mišljenju.

Kao posljednji i najvažniji problem iz svega navedenog proizlazi nemogućnost određivanja učinka refleksije, konkretno u radu profesora i učenika. Svi ovi problemi koji vremenom

postaju sve prisutniji, rade štetu ovoj teoriji. Dewey nas je opskrbio teorijom koja je kompleksna, intelektualna i rigorozna. Za dobro svladavanje njenim tehnikama potrebno je dosta vremena. Zato svako olako shvaćanje i pogrešno korištenje umanjuje vrijednost iste. Proučavajući detaljno Deweyjev rad na uspostavi i razradi teorije refleksivnog mišljenja, Rodgers filtrira četiri kriterija koja oslikavaju koncept ove teorije:

1. »Refleksija je proces stvaranja mišljenja koji pomiče učenika od jednog iskustva k drugom, s boljim razumijevanjem odnosa i povezanosti s drugim iskustvima i idejama. To je nit koja omogućava kontinuitet učenja, osigurava napredak pojedinca, i u konačnici cijelog društva. To je sredstvo za moralne ciljeve.« (Rodgers, 2002: 845)

Kako smo već ranije spomenuli, za Deweyja je iskustvo interakcija pojedinca s okolinom. Bile to druge osobe ili predmeti, važno je da se radi o odnosu između pojedinca i njegovog okruženja. Okruženje ili okolina su sve ono gdje se pojedinac susreće sa svojim željama, potrebama i sposobnostima da ostvari iskustvo. Drugim riječima:

»Iskustvo, dakle, nije iskustvo ako ne uključuje interakciju između pojedinca i druge osobe, materijalnog svijeta, prirode, ideje, ili bilo čega što čini njegovu okolinu.« (Rodgers, 2002: 846)

Osim što okolina utječe na pojedinca, i sam pojedinac ostavlja trag na okolinu. Može se reći da je interakcija prvi konstituent iskustva. Drugi bi bio kontinuitet. Oba navedena faktora su ključna za učenje i stjecanje novih znanja. Također, potrebno je razlikovati kontinuitet i rutinske radnje. Kada nešto obavljamo rutinski, nismo svjesni posljedica koje te radnje imaju. Dvosmjerni proces je tada zatvoren i rutina počinje gospodariti nama a mi gubimo dominaciju nad svojim djelovanjem. Konačno dolazimo i do uloge refleksije u svemu navedenome:

»Uloga refleksije je da daje značenje: da oblikuje 'vezu i kontinuitet" između elemenata iskustva, između jednog i drugih iskustava, između iskustva i znanja kojeg on nosi, između tog znanja i znanja pojedinaca.« (Rodgers, 2002: 848)

Kada je u pitanju obrazovanje i učenje, upravo je refleksija ta koja slaže i organizira iskustva na način da ona vode do značenja istih, podižući istovremeno sposobnost pojedinca da upravlja smjerom novih iskustava. U tome leži njena važnost i nužno prisustvo u obrazovanju.

2. »Refleksija je rigorozan, sistematičan, discipliniran način mišljenja s korijenima u znanstvenom istraživanju.« (Rodgers, 2002: 845)

Dewey ovaj oblik mišljenja razlikuje od drugih, ali kompleksnost refleksivnog mišljenja ne umanjuje vrijednost ostalih oblika mišljenja. Iako je refleksivno mišljenje put ka učenju, i ovi površni i manje disciplinirani oblici mišljenja mogu poslužiti kao svojevrsno oružje refleksiji. Nadalje, Rodgers iznosi šest faza refleksije koje oslikavaju elemente znanstvenog istraživanja¹⁴:

1. iskustvo
2. spontana interpretacija iskustva
3. određivanje (imenovanje) problema koji proizlazi iz iskustva
4. projekcija mogućih objašnjenja nastalih problema ili pitanja
5. grananje objašnjenja u hipoteze ili pretpostavke
6. ispitivanje odabranih hipoteza

Važno je istaknuti da se ovaj proces najbolje očituje kad je pojedinac u kontaktu s okolinom. Interpretacija je ispunjenija i kompleksnija kad se ostvaruje u zajednici. To nas dovodi do sljedećeg kriterija:

3. »Refleksija se mora dogoditi u zajednici, u interakciji s drugima.« (Rodgers, 2002: 845)

Dewey je, kao pedagog i psiholog, prepoznao važnost izražavanja vlastitog mišljenja drugima. Prilikom razmjene mišljenja s drugima, otkrivaju se stabilne i nestabilne točke istih. Čovjek koji nema kontakta s drugima i koji na taj način ne formulira i ne iznosi van svoje mišljenje, ograničava sebe i nema priliku proširiti i obogatiti svoje iskustvo. Ovakva razmjena je od velike važnosti u obrazovanju, kako za profesore tako i za učenike. Profesorima je potrebna povratna informacija od strane učenika, kako bi dobili potvrdu ili kritiku na temelju koje bi dalje usmjerili svoj rad. Također je i učenicima potrebna potvrda zajednice kako bi jačali u svojoj individualnosti. Ovom analizom primičemo se i četvrtom kriteriju, a to je po Rodgersu:

4. »Refleksija zahtijeva imanje stavova po kojima se vrednuje osobni i intelektualni rast pojedinca i drugih.« (Rodgers, 2002: 845)

Kao što nekad težimo vjerovati u ono što priželjkujemo da je istinito, među nama ima i onih koji vjeruju u ono čega se najviše boje. Dobar mislilac biti će svjestan svojih emocija i

¹⁴Vidi više: Carol Rodgers, *Another look at John Dewey and Reflective Thinking*, str. 851.

stavova. Usmjerit će ih ka stvaranju dobrog refleksivnog mišljenja. Loša upotreba stavova dovodi do blokade potonjeg.

Naposljetku, refleksivno mišljenje možemo shvatiti kao spoj kognitivnih i emocionalnih sposobnosti. Pojedinaac mora biti okupiran iskustvom, koliko god je to moguće, kako bi informacije ušle u razmatranje. Također mora biti otvorenog uma za nova iskustva i nova shvaćanja. Čak i male promjene u shvaćanju nekih iskustava mogu dovesti do potpuno drugačijeg viđenja stvarnosti. Stoga je potrebno kontinuirano i odgovorno uvježbavati svoje mišljenje.

Zaključak

Čovjek je misaono, društveno, duhovno i prirodno biće. On može zaključivati, živi u društvu, razlikuje dobro od zla i dio je prirode. Ove značajke koje mu se pridijevaju se očituju upravo u procesu refleksivnog mišljenja. Svoje iskustvo stječe u društvu, utječe na prirodu kao i ona na njega, razvija stavove, ima prirodne nagone koji ga potiču na razmišljanje, a zavidne intelektualne sposobnosti ga u konačnici dovode do apstraktnog razmišljanja i zaključivanja.

Začetke u proučavanju kritičkog mišljenja vidimo još u Sokratovom pristupu učenju. Iako su prve metode zabilježene prije dvije tisuće godina, ova tema nije prestala biti aktualna. Štoviše, sve veća pažnja filozofa, pedagoga i psihologa pridaje se refleksivnom mišljenju posljednjih desetljeća. Razlog tomu je prekretnica u tom proučavanju koja je ujedno i njegov vrhunac, a to je utemeljenje teorije refleksivnog mišljenja autora Johna Deweyja. Iskustvo ovog filozofa, pedagoga i psihologa, kao i želja da pridonese obrazovnom sustavu rezultirali su ovim velikim iskorakom u filozofiji 20. stoljeća.

Koliko je kompleksna i važna ova teorija potvrđuje interes kojeg pokazuju Deweyjevi nasljednici dodatno je analizirajući i primjenjujući. Svrha ove teorije je prikazati na koji način dobro misliti, kako usavršavati kritičko mišljenje i u tome održavati kontinuitet. Od velike je važnosti razviti dobar način mišljenja već u ranoj životnoj fazi, kako bi se lakše nosili s problemima i situacijama koje nosi svakodnevni život. Iz tog razloga se kroz cijelo djelo *Kako mislimo* poseban naglasak stavlja na učenike i profesore, koji pogotovo moraju svladati metode uvježbavanja mišljenja kako bi unaprijedili svoj rad.

Sasvim je jasno zašto je John Dewey ostavio toliko traga, te kolika snaga leži u njegovim izučavanjima. Ovo filozofsko dostignuće će još dugo biti svojevrsan priručnik iz kritičkog mišljenja, koristan u akademskom, ali i u svakodnevnom životu.

Bibliografija

Baron, J. (1981) »Reflective thinking as a Goal of Education«, u: *Intelligence 5*, Philadelphia: Editorial, str. 291-309

Bugg, E.G. (1934) »Bookreviews«, u: *The American Journal of Psychology*, Illinois: University of Illinois Press, str: 528

Chee, S.C, Oo, P.S. (2010) »Reflective Thinking Among Teachers: A Way of Incorporating Critical Thinking in the Classroom?«, u: *Methodologies and Strategies in Learning, Teaching and Assessment*, Malaysia, str: 197-202

Ćurko, B. (2017), *Kritičko mišljenje*, Zagreb: Hrvatsko filozofsko društvo.

Day, M., Harbour, C.P. (2013) »The Philosopher and the Lecturer: John Dewey, Everett Dean Martin, and Reflective Thinking«, u: *Education and culture*, sv. 29 (1): 105-124

Dewey, J. (1933), *How we think*, 2. Izdanje, Lexington, Massachusetts, D.C Heath and Company

Rodgers, C. (2002) »Defining reflection: Another look at John Dewey and reflective thinking«, u: *Teachers college record* 104 (4), str: 842-866

Internetske stranice:

<https://iep.utm.edu/dewey/> (stranica posjećena: 30. kolovoza 2020)

<https://plato.stanford.edu/entries/dewey/> (stranica posjećena: 11. rujna 2020)

Izjava o pohrani završnog/diplomskog rada (podertajte odgovarajuće) u Digitalni
 repozitorij Filozofskog fakulteta u Splitu

Student/ica: SARA MUSTAPIĆ
 Naslov rada: TEORIJA REFLEKSIVNOG MIŠLENJA JOHN A DEWEYJA
 Znanstveno područje: FILOZOFIJA
 Znanstveno polje: KRITIČKO MIŠLENJE
 Vrsta rada: ZAVRŠNI RAD

Mentor/ica rada:

doc. dr. sc. BRUNO ČURKO

(ime i prezime, akad. stupanj i zvanje)

Komentor/ica rada:

/

(ime i prezime, akad. stupanj i zvanje)

Članovi povjerenstva:

doc. dr. sc. BRUNO ČURKO

(ime i prezime, akad. stupanj i zvanje)

Ovom izjavom potvrđujem da sam autor/autorica predanog (završnog) diplomskog rada (zaokružite odgovarajuće) i da sadržaj njegove elektroničke inačice u potpunosti odgovara sadržaju obranjenog i nakon obrane uređenog rada. Slažem se da taj rad, koji će biti trajno pohranjen u Digitalnom repozitoriju Filozofskoga fakulteta Sveučilišta u Splitu i javno dostupnom repozitoriju Nacionalne i sveučilišne knjižnice u Zagrebu (u skladu s odredbama Zakona o znanstvenoj djelatnosti i visokom obrazovanju, NN br. 123/03, 198/03, 105/04, 174/04, 02/07, 46/07, 45/09, 63/11, 94/13, 139/13, 101/14, 60/15, 131/17), bude:

- ☒ a) rad u otvorenom pristupu
☐ b) rad dostupan studentima i djelatnicima FFST
☒ c) široj javnosti, ali nakon protoka 6/12/24 mjeseci (zaokružite odgovarajući broj mjeseci).
 (zaokružite odgovarajuće)

U slučaju potrebe (dodatnog) ograničavanja pristupa Vašem ocjenskom radu, podnosi se obrazloženi zahtjev nadležnom tijelu u ustanovi.

Mjesto, nadnevak: 25. 09. 2020.

Potpis studenta/studentice:

Sara Mustapić

SVEUČILIŠTE U SPLITU

FILOZOFSKI FAKULTET

IZJAVA O AKADEMSKOJ ČESTITOSTI

kojom ja Sara Mustapić, kao pristupnik za stjecanje zvanja prvostupnika talijanskog jezika i književnosti i filozofije, izjavljujem da je ovaj završni rezultat isključivo mogega rada, da se temelji na mojim istraživanjima i oslanja na objavljenu literaturu kao što to pokazuju korištene bilješke i literatura. Izjavljujem da ni jedan dio završnoga rada nije napisan na nedopušten način, odnosno da nije prepisan iz necitiranoga rada, stoga ne krši ničija autorska prava. Također izjavljujem da nijedan dio ovoga završnoga rada nije iskorišten za koji drugi rad pri bilo kojoj drugoj visokoškolskoj, znanstvenoj ili radnoj ustanovi.

Split, 25. rujna 2020.

Potpis

SVEUČILIŠTE U
SPLITU FILOZOFSKI
FAKULTET

**IZJAVA O KORIŠTENJU AUTORSKOG
DJELA**

kojom ja Sara Mustapić, kao autor/ica završnog rada dajem suglasnost Filozofskom fakultetu u Splitu, kao nositelju prava iskorištavanja, da moj završni rad pod nazivom *Teorija refleksivnog mišljenja Johna Deweyja* koristi na način da ga, u svrhu stavljanja na raspolaganje javnosti, kao cjeloviti tekst ili u skraćenom obliku trajno objavi u javnoj dostupni repozitorij Filozofskog fakulteta u Splitu, Sveučilišne knjižnice Sveučilišta u Splitu te Nacionalne i sveučilišne knjižnice, a sve u skladu sa *Zakonom o autorskom pravu i drugim srodnim pravima* i dobrom akademskom praksom.

Korištenje završnog rada na navedeni način ustupam bez naknade.

Split, 25. rujna 2020.

Potpis