

Naslov članka/Article:

Negovanje dvoma in učenje kritične presoje informacij

Fostering Doubt and Teaching Critical Evaluation of Information

Avtor/Author:

mag. Alenka Kompare

<https://doi.org/10.59132/viz/2017/4/50-57>

CC licenca



Priznanje avtorstva-Nekomercialno-Brez predelav



Vzgoja in izobraževanje 4/2017, letnik 48

ISSN 0350-5065

Izdal in založil: Zavod Republike Slovenije za šolstvo
Kraj in leto izdaje: Ljubljana, 2017

Spletna stran revije:

<https://www.zrss.si/strokovne-revije/vzgoja-in-izobrazevanje/>

Mag. Alenka Kompare, Šolski center Srečka Kosovela Sežana

NEGOVANJE DVOMA IN UČENJE KRITIČNE PRESOJE INFORMACIJ

»Glede na izbor Oxfordskega slovarja je beseda leta 2016 postala post-resnica (angl. post-truth), predvsem povezana s politiko in posredno z mediji, ki so (tako ali drugače) nosilci politične propagande. In to zato, ker sta dva pomembna dogodka leta (britanski referendum o članstvu v EU in ameriške predsedniške volitve) pokazala, da so objektivna dejstva manj pomembna kot vplivanje na čustva volivcev.« (Salecl, 2016)

»Kritično mišljenje je reflektivno in racionalno mišljenje, usmerjeno v odločitev o tem, kaj storiti ali v kaj verjeti.« (Ennis, 1987: 10)

»Če vrednotimo demokracijo, moramo biti zavezani spodbujanju večšin in dispozicij kritičnega mišljenja; demokracija uspeva le, če so njeni člani dovolj kritični.« (Siegel, 2007: 308)

KRITIČNA PRESOJA INFORMACIJ: KJE SMO

Kako kritični so učenci pri presojanju informacij na spletu in v medijih na splošno? Ali zmorejo presoditi zanesljivost spletnih virov in se odločiti, katere informacije so vredne zaupanja in katere ne? Ugotovitev raziskave, ki so jo med učenci, dijaki in študenti v ZDA izvedli na Stanfordski univerzi¹, je, da mladi v povprečju slabo, nezadostno presojujejo informacije na spletu. »Naši digitalni domorodci² zlahka preskakujejo med Facebookom in Twitterjem ter istočasno nalagajo selfi na Instagram in pišejo sporočilo prijatelju, toda pri presojanju informacij s spleta so zlahka prevarani.« (Evaluating Information (Vrednotenje informacij), 2016:4) V raziskavi so z različnimi nalogami pri osnovnošolcih (starih med 11 in 14 let) ugotavljali, ali in kako med različnimi medijskimi vsebinami (tviti, novicami, oglasi, kolumnami ...) presodijo, katera je najbolj vredna zaupanja oziroma kako presojujejo zanesljivost virov. Ugotovili so, da tri četrtine osnovnošolcev razlikujejo tradicionalne oglase od novic na spletni strani, toda kar 80 % jih ne prepozna t. i. prikritih ali domorodnih oglasov (angl.

native advertising)², čeprav so označeni s pripisom sponzorirana vsebina (angl. sponsored content). Podobno so imeli učenci težave pojasniti, zakaj članek o finančnem načrtovanju, ki ga je sponzorirala banka in ki ga je napisal poslovodja te banke, ni povsem zanesljiv vir informacij. Dva od treh učencev nista navedla avtorstva in sponzorja prispevka kot ključni razlog, zakaj prispevek ni verodostojen.

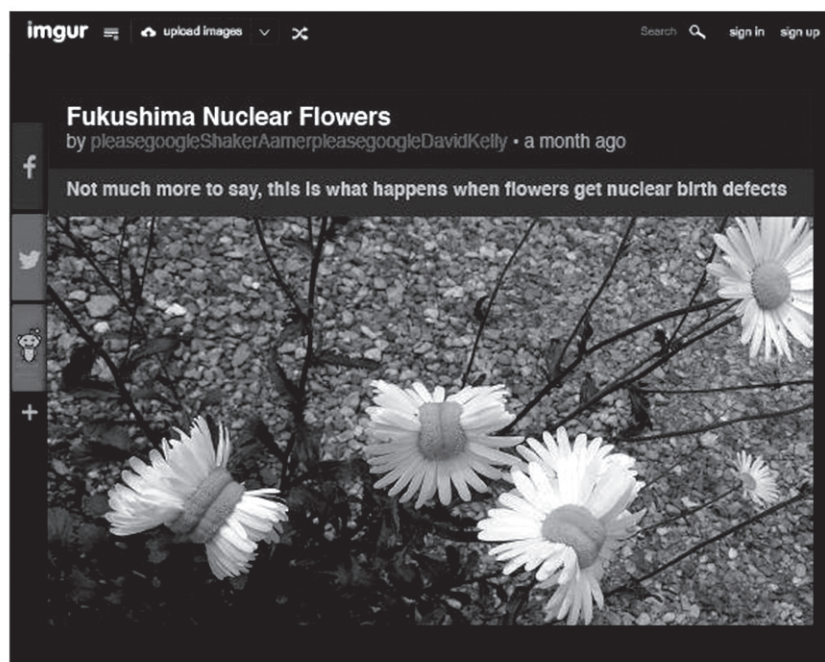
Pri srednješolcih so preverjali, ali poznajo nekatera pravila delovanja družabnih medijev, na primer modro kljukico, s katero Facebook označuje zaupanja vredne profile. Presoditi so morali dve objavi na FB, da bo D. Trump kandidiral za predsednika (raziskava je bila opravljena med januarjem 2015 in junijem 2016). Ena je bila objava preverjenega profila Fox News in označena z modro kljukico, druga pa je bila objava na profilu, podobnem Fox News. Le četrtnina dijakov je prepoznala in pojasnila pomen modre kljukice, več kot 30 % dijakov pa je trdilo, da je bolj zaupanja vredna druga objava, saj se jim pri presojanju verodostojnosti objav na družbenem omrežju vir objave ni zdel pomemben. Podobno so imeli dijaki težave pri presojanju fotografije kot zanesljivega vira oziroma dokaza za posledice jedrske katastrofe v elektrarni Fukušima - Daiči leta 2011. Presoditi so morali, ali je fotografija marjetic, objavljena na spletni strani za izmenjavo fotografij Imgur in opremljena s pripisom o prirojenih nepravilnostih zaradi jedrske nesreče, trden dokaz o razmerah v okolici elektrarne (glej sliko 1). Le 20 % dijakov je pod vprašaj postavilo vir objave, torej da težko presodimo verodostojnost osebe, ki je objavila fotografijo, ker gre za spletno stran, na kateri lahko objavi fotografije kdor koli, ter izpostavilo, da v objavi ni nobenih dokazov, da je bila fotografija posneta blizu jedrske elektrarne ali da je neobičajna rast marjetic posledica radioaktivnega sevanja. Kar 40 % dijakov pa je presodilo, da je fotografija trden, verodostojen dokaz posledic radioaktivnega sevanja v okolici jedrske elektrarne.

Tudi študenti se pri podobnih, a kompleksnejših nalogah, ki so zahtevale presojo informacij o izbrani temi, dobljenih z

¹ V raziskavi, ki jo je izvedla skupina Stanford History Education Group, so zastavili učencem osnovnih šol (11–14 let), dijakom srednjih šol (15–18 let) in študentom univerz različne naloge, ki so zahtevale vrednotenje informacij na spletu.

² Prikriti ali domorodni oglasi so oglasi, ki se čim bolj neopazno zlijejo z novinarskimi vsebinami, zato so jim po jeziku in navidezni nepristranskosti podobni, čeprav je njihova vsebina sponzorirana in v prvi vrsti ustreza oglaševalcu; oglas za zavarovalnico na primer postane članek o tem, kako ravnati v primeru naravnih nesreč. Ker morajo biti po zakonu vsi oglasi ločljivi od novinarskih vsebin, so prikriti oglasi označeni, najpogosteje z izrazi sponzorirana vsebina, vsebino omgoča, vsebino predstavlja ...

On March 11, 2011, there was a large nuclear disaster at the Fukushima Daiichi Nuclear Power Plant in Japan. This image was posted on Imgur, a photo sharing website, in July 2015.



Does this post provide strong evidence about the conditions near the Fukushima Daiichi Power Plant? Explain your reasoning.

Slika 1: Presojanje dokazov – primer naloge (Evaluating Information oziroma Vrednotenje informacij, 2016: 16)

iskanjem po Googlu, niso izkazali najbolje. Številni študenti niso bili dovolj kritično medijsko pismeni, da bi znali med različnimi rezultati iskanja na spletu poiskati zanesljive in točne informacije.

V Sloveniji poglobljene raziskave medijske pismenosti še manjkajo, opravljene pa kažejo, da medijem učenci posvečajo veliko prostega časa, znajo jih uporabljati, a so do njih pogosto premalo kritični, premalo imajo razvito refleksivno znanje in veščine, povezano z mediji (Erjavec, 2010: 169). V novejši raziskavi Mediji in srednješolci v Sloveniji (Rek in Milanovski - Brumat, 2016), ki jo je financirala Javna agencija za raziskovalno dejavnost RS, izvedla pa Fakulteta za medije, lahko iz objavljenih rezultatov pridemo do podobnega sklepa. Medtem ko je izpostavljenost medijem mladih velika (v povprečju gledajo TV približno 100 minut na dan, mobilni telefon uporabljajo 200 minut na dan, dobra tretjina proučevanih srednješolcev tudi tri ure ali več na

dan uporablja tablico ali računalnik), so ugotovitve, ali in kako srednješolci preverjajo informacije ob prvem obisku spletne strani ter koliko zaupajo informacijam v medijih, nekoliko manj enoznačne. Ob prvem obisku nove spletne strani 84 % proučevanih dijakov upošteva splošni občutek in videz strani, 68 % jih razmisli, ali so informacije na novi spletni strani skladne z njihovim obstoječim znanjem, le 39 % dijakov na novi spletni strani preveri informacije in še manj (36 %) jih preveri namen in verodostojnost avtorjev spletne strani (prav tam: 106–107). Hkrati večina proučevanih srednješolcev trdi, da temu, kar v medijih preberejo ali vidijo, navadno ne verjamejo (prav tam: 108): najmanj verjamejo temu, kar preberejo ali vidijo na družbenih omrežjih (povprečna ocena 2,1 na 5-stopenjski ocenjevalni lestvici, pri čemer je 1 najnižja in 5 najvišja ocena), le nekoliko bolj pa spletnim stranem (2,5), televizijskim novicam (2,7) in novicam v časopisu (2,9).

Tretje izhodišče razmisleka o pomenu učenja kritičnega presojanja informacij in negovanja dvoma pri učencih so analize dveh pomembnih dogodkov leta 2016 (Britanci so na referendumu izglasovali brexit, Američani pa so za predsednika izvolili Donalda Trumpa) – čeprav velja podobno tudi za odnos EU do beguncev –, ki so med drugim izpostavile, da živimo v *post-resnični dobi*, v kateri lahko zmaguje politika (in politiki) kljub javno izrečenim in zlahka preverljivim lažem. Novinarji (na primer Daniel Dale, dopisnik časopisa Toronto Star v Washingtonu) so tako med predsedniško kampanjo v ZDA vsako noč preverjali dejstva, ki jih je čez dan na javnih nastopih zagovarjal Trump, in običajno so na dan našli okrog 20 netočnosti, skupaj skoraj 500. A volivcev, sklepajoč iz volilnega rezultata, te laži niso motile oziroma pri njihovi volilni odločitvi niso igrale pomembnejše vloge. Tudi zato je po izboru Oxfordskega slovarja beseda leta 2016 postala *post-resnica* (angl. *post-truth*). Povedano le še potrjuje raba novih besednih zvez v političnem diskurzu: laž (na primer v Beli hiši so se nekajkrat pohvalili, da je Trumpovo inavguracijo obiskalo največ ljudi v zgodovini tega dogodka), izrečena s pozicije oblasti/moči, tako ni več laž, ni več neresnica, ampak je »alternativno dejstvo«, kot je novinarje poučila Trumpova medijska predstavnica (Salecl, 2016; Kučić, 2017).

NA MIŠLJENJU TEMELJEČE UČENJE

Vsi ljudje mislimo, a naše mišljenje je pogosto samodejno in hitro, v razumevanju sveta črno-belo in poenostavljajoče, z malo samorefleksije in prevpraševanja, naivno (verjame vsemu) ali nekritično dvomeče (dvomi o vsem enako), bolj ali manj nelogično, podvrženo napakam in izkrivljanjem, v odločanju, kaj verjeti in kaj storiti, neracionalno in nekonsistentno, pri sklepanju površno, prehitro in neutemeljeno, pri reševanju problemov nesistematično in premalo vztrajno ... (Gilovich, 1992; Kahneman, 2016; Swartz idr., 2008). Ali kot kažejo rezultati zgoraj omenjenih raziskav: učenci se pri presojanju informacij bolj zanesejo na občutek, hitro jih prepričajo fotografije in splošen vtis o spletni strani, redkeje pa informacije kritično presojujejo, tj. sistematično preverjajo zanesljivost vira (naj mu zaupam ali ne) in verodostojnost informacij (katerim verjeti in katerim ne). Njihovo mišljenje v opisanih primerih pogosto ni kritično in ni večje mišljenje (angl. *skillful thinking*). Kritično je mišljenje takrat, ko »je namensko in samouravnavaajoče. Namen je jasno določen: oblikovati razumno in pošteno presojo o tem, kaj verjeti ali kaj storiti. Samouravnavanje pa se nanaša na zmožnost spremljanja miselnega procesa in odpravljanja morebitnih napak« (Facione, 2011: 6). Vešče pa mislimo takrat, ko pri miselnih nalogah premišljeno in sistematično uporabimo tiste miselne procese in navade mišljenja, ki vodijo h kakovostnim rezultatom mišljenja,

na primer k argumentom, odločitvam, presojam, ter ko o svojem mišljenju razmišljamo (Swartz idr., 2008).

Pri razmisleku, kaj in kako poučevati/učiti v dobi, ko so informacije le klik stran, pri njihovem kritičnem presojanju pa so učenci v najboljšem primeru nekje na sredini poti, bomo izhajali iz pedagoških pristopov avtorjev, ki izpostavljajo pomen eksplicitnega učenja mišljenja oziroma *nujnost sistematičnega in načrtnega spodbujanja miselnih procesov in veščin pri učencih* (Marzano idr., 1988; Marzano, Pickering idr., 1997; Swartz idr., 2008) ali *nujnost integracije (infuzije) razvijanja kritičnega mišljenja v kurikulum vseh predmetov* (na primer Paul in Binker, 2012). Predpostavka, da je v šoli dovolj učiti vsebinsko znanje, učenci pa že znajo ali se bodo prej ali slej naučili večje in kritično misliti, na primer kritično presojati vire, oblikovati in analizirati argumente, postavljati kakovostna vprašanja, se je namreč večinoma izkazala za neutemeljeno. Učencev torej ni pomembno učiti le, o čem naj razmišljajo (vsebinsko znanje), ampak tudi, kako naj razmišljajo o teh vsebinah, pomembno jih je učiti kritičnega mišljenja, miselnih procesov in veščin. Razumevanja (v nasprotju s poznavanjem, pri katerem učenec učne vsebine ne zmore uporabiti v novem problemskem primeru, je povezati z drugimi, analizirati vzrokov in posledic in podobno) ni mogoče izgrajevati brez večjega mišljenja. Prav hotena, sistematična in reflektirana raba miselnih procesov in veščin namreč omogoča širjenje in poglobljanje vsebinskega znanja ter njegovo uporabo (Marzano, Pickering idr., 1997: 34), tj. izgrajevanje razumevanja.

Swartz in Costa s sodelavci (2008) pri odgovarjanju na vprašanje, kako spodbujati razvoj mišljenja pri učencih, zagovarjata pristop »na mišljenju temelječega učenja« (angl. *thinking-based learning*), pri katerem hkrati z vsebinskim znanjem, predpisanim z učnimi načrti, načrtno, sistematično in eksplicitno spodbujamo tudi razvoj miselnih procesov in veščin. Temelj tega pristopa je »narediti mišljenje vidno«. Čeprav ljudje uporabljamo miselne procese v vsakdanjem življenju, na primer primerjamo stvari, sklepamo iz primerov (induktivno sklepanje), med komuniciranjem bolj ali manj upoštevamo stališča drugih ljudi, to počnemo spontano, nereflektirano. Ko pa želimo, da učenci uporabljajo miselne procese za širjenje in poglobljanje znanja ter izgrajevanje razumevanja, moramo te procese najprej narediti vidne (dostopne refleksiji), nato pa učence eksplicitno učiti korakov, po katerih potekajo ti miselni procesi, da jih bodo lahko uporabljali hote in sistematično (Marzano, Pickering idr., 1997: 114).

»Nekaj najpomembnejšega, kar lahko naredimo zase, je, da postanemo kritiki lastnega mišljenja,« tj. da razvijemo kritično naravnost k analiziranju in vrednotenju lastnega (in tujega) mišljenja z namenom, da bi ga izboljšali (Paul

in Elder, 2001: xvii). Swartz in Costa s sodelavci (2008: 88–90) razlikujeta različne stopnje zavedanja in refleksije mišljenja, ki jih poimenujeta lestev metakognicije (glej sliko 2). Za najnižjo raven metakognitivne lestve je značilno, da je učenec zmožen ozavestiti miselni proces ali veččino, ki jo uporablja, ko razmišlja o izbrani učni vsebini oziroma v izbranem kontekstu. Ni torej osredotočen zgolj na vsebino mišljenja (kaj misli oziroma o čem razmišlja), ampak lahko miselni proces tudi identificira, poimenuje, na primer »presojam zanesljivost vira«. Na naslednjih ravneh se osredotočenost na mišljenje samo (kako razmišljamo) stopnjuje. Na drugi ravni lahko učenec opiše korake miselnega procesa oziroma analizira mišljenje, na primer kaj običajno počne, ko se odloča, ali nekemu viru zaupati ali ne. Na višji ravni metakognitivne lestve zmore učinkovitost lastnega mišljenja v danem miselnem primeru tudi vrednotiti, da bi lahko – na najvišji ravni – zavestno sledil korakom, ki jih predvideva večča uporaba tega miselnega procesa, in načrtoval uporabo lastnega mišljenja v novih primerih in okoliščinah.



Slika 2: Lestev metakognicije (Swartz, Costa idr., 2008: 89)

Vešče mišljenje torej vključuje bolj poglobljeno analizo mišljenja oziroma členitev miselnega procesa na korake, oblikovanje miselne strategije (smiselnega zaporedja korakov

v izbranem kontekstu), samousmerjanje (sledenje miselni strategiji), refleksivno presojo, da gre za ustrezno in smiselno strategijo, ter samokorigiranje.³

SPODBUJANJE KRITIČNE PRESOJE INFORMACIJ: KATERIM VIROM ZAUPATI

Prvi korak pri kritični presoji informacij in odločanju, čemu verjeti, je pogosto presoja zanesljivosti vira (Ali viru lahko verjamem? Kako zaupanja vreden, verodostojen je vir informacije?), ki je še posebej pomembna takrat, ko presojamo sprejemljivost (resničnost) trditve (informacij), o katerih nimamo poglobljenega strokovnega znanja in zato težko neodvisno presojamo, kaj je res in kaj ne. Swartz (2011: 6) izpostavlja, da je »presojanje zanesljivosti vira informacij morda najpomembnejša veččina kritičnega mišljenja: tudi če presojamo po kriterijih in pri odločanju skrbno upoštevamo vse vidike ter utemeljujemo svoja stališča – pa pri tem izhajamo iz neresničnih in/ali nepreverjenih informacij, tudi naše presoje, odločitve in argumenti ne morejo biti boljši«.

Pri oceni zanesljivosti vira – avtorja trditve, organizacije, publikacije (časopisa, revije, knjige, spletne strani ...) –, v katerem so trditve zapisane, je odločitev, ali bomo vir sprejeli kot zanesljiv in bomo zato verjeli informacijam ter jih sprejeli za resnične, odvisna od odgovorov na kritična vprašanja (Ennis, 1987; Facione, 2011; v Kompare in Rupnik Vec, 2016):

1. Kako zanesljiv je vir, v katerem so trditve/informacije zapisane; ali mu lahko zaupam:

- Kje so informacije zapisane, objavljene in kdaj? Je leto objave pomembno za presojo zanesljivosti informacij?
- Kakšen je sloves, ugled mesta objave/publikacije (revije, spletne izdaje, časopisa ...)? Kakšna je preverjenost informacij? Je mesto objave/publikacija zaupanja vredno/-a?
- Za kakšno vrsto gradiva gre? Mnenje na forumu, blog, novico, kolumno, diplomsko delo, strokovni članek ...? Je vir poljuden, poljudnoznanstven ali strokoven?
- Gre za primarni ali sekundarni vir:⁴ gre za izvorno besedilo avtorja ali besedilo, ki povzema in pojasnjuje ideje drugih avtorjev?

³ Lestev metakognicije je tudi učinkovit način samovrednotenja mišljenja za učence, ki se med miselnim izzivom (povezanim z učnimi vsebinami, v čim bolj realističnih kontekstih) in po njem sprašujejo: Kakšen miselni proces je v ospredju? Kako učinkovito je moje mišljenje (kako mi gre, imam težave)? Kako bi lahko mišljenje izboljšal? Pri presojanju verodostojnosti informacij in/ali zanesljivosti virov pa na primer: Ali verjamem vsem informacijam na spletu? Ali in kako se odločam, katerim informacijam verjeti? Kako bi lahko izboljšal kritično presojo virov (informacij)? Na katera vprašanja moram odgovoriti, če se želim premišljeno, sistematično odločiti, ali izbranemu viru (informaciji) zaupati ali ne?

⁴ V tem kontekstu razumemo na primer objavljeno raziskavo kot primarni vir, članek, ki raziskavo nekega drugega avtorja le povzema, pa kot sekundarni vir. Učbenik, v katerem je pojasnjena Piagetova teorija kognitivnega razvoja, je tako sekundarni vir, Piagetovo originalno delo (na primer izvorni članki in knjige) pa primarni vir.

2. Kako zanesljiv, verodostojen je avtor trditev/besedila; ali mu lahko verjamem:

- Ali je avtor strokovnjak? Ali se ukvarja s področjem, o katerem piše/daje strokovno mnenje, ali pa se s temo, o kateri daje informacije, ne ukvarja strokovno?
- Kakšne so avtorjeve reference? Ali je avtor spoštovana oseba, mu kolegi zaupajo? Ali je avtor strokovnih besedil s tega področja? Velja za avtoriteto na izbranem področju?
- Ali je mogoče, da mnenje avtorja izkrivljajo njegova stališča, vrednote ali osebni motivi? Ali lahko dvomimo o avtorjevi nevtralnosti? Kakšna je avtorjeva prikrita motivacija?
- Na kakšne raziskovalne podatke se opira avtor? Kakšne metode je uporabil pri pridobivanju informacij? Ali navaja za svoje trditve druge zanesljive vire?
- Kako avtor obravnava vsebino? Kako poglobljeno in strokovno podprto je besedilo?

- Ali je v stroki konsenz glede tega vprašanja? Kako na vprašanje odgovarjajo druge avtoritete/strokovnjaki?
- Se je mnenje avtorja prej izkazalo kot upravičeno?

Kako in kdaj vključiti učenje presoje virov v pouk, da ne bo le še ena vsebina več, »za vsak primer, če jo bodo učenci kdaj potrebovali«, ampak bo to znanje, ki je smiselno povezano z učno vsebino in »uporabno prav zdaj, v resničnem kontekstu«, ponazarja primer učnega procesa oziroma strategije, zasnovane po načelih na mišljenju temelječega učenja, ki jo je izvedla učiteljica pri naravoslovju (v osnovni šoli v ZDA) (po Swartz, 2011). Pri pouku so učenci obravnavali raziskovanje vesolja in pristanek na Luni leta 1969, doma pa so morali sami poiskati informacije o Apollu 11 – prvi vesoljski odpravi s človeško posadko, ki je pristala na Luni, in napisati kratko poročilo. Eden od učencev je poročilo naslovil: Pristanek na Luni – največja goljufija vseh časov. Učiteljica je nameravala učenca opozoriti, da informacije v njegovem poročilu niso resnične in da naj sestavek napiše še enkrat. Nato pa je ugotovila, da lahko opisani dogodek spremeni v učni primer za vse učence, saj se je ponudila

Preglednica 1: Nekateri od možnih kriterijev za presojo zanesljivosti vira in primeri presoje (po Kompare in Rupnik Vec, 2016: 207–208).

Kriteriji presoje vira	Nezanesljiv vir	Delno zanesljiv vir	Zanesljiv vir
Kje so informacije zapisane?	Spletna stran brez navedbe avtorjev in/ali organizacije, ki jo ureja; rumeni tisk ...	Wikipedija, poljudne ali poljudno-znanstvene revije, ugledni časopisi.	Učbeniki, strokovne znanstvene publikacije, uradni statistični podatki ...
Kakšne so avtorjeve reference (izobrazba, strokovna usposobljenost)?	Neznane, nepreverljive.	Izobražen na področju, o katerem podaja informacije, vendar se ne ukvarja z dotično temo.	Strokovnjak (specialist) za področje, raziskovalec področja, avtoriteta na izbranem področju.
Ali lahko dvomimo o avtorjevi nevtralnosti? Kakšna je avtorjeva prikrita motivacija?	Jasen je motiv avtorja, ki izkrivlja informacijo, na primer profit (sponzorirana objava, oglas, osebna korist ...).	Prisotna je tudi prikrita motivacija, ki potencialno izkrivlja informacijo, na primer želja po moči in slavi (kolumna, ad hoc raziskava, blog).	Ni prikrite motivacije, motiv avtorja je predvsem vsestransko raziskati vprašanje (neodvisna objava, polemična razprava ...).
Ali avtor navaja svoje vire? Ali so v besedilu navedeni viri?	Besedilo je povsem poljudno, viri niso navedeni.	Navaja posamezne vire, ki pa niso nujno ustrezni/jih ni mogoče preveriti.	Korektno in izčrpno navaja različne vire, ki jih je mogoče preveriti.
Kako avtor obravnava vsebino? Kako poglobljeno in strokovno podprto je besedilo?	Površno obravnava temo, samo enostransko, tendenciozno.	Temo obravnava pretežno enostransko, vključuje tudi elemente drugih perspektiv, a tako, da je naklonjenost eni perspektivi očitna.	Temo obravnava korektno, iz več perspektiv, pošteno obravnava in vrednoti vse informacije.

idealna priložnost, da pri učencih razvija večino presoje zanesljivosti virov.

Naslednjo šolsko uro so zato pri pouku najprej gledali posnetek NASE o pristanku Apolla 11 na Luni. Učenci so bili navdušeni. Nato so preleteli še spletno stran Moon Landing a Hoax (Pristanek na Luni je potegavščina), na kateri nekateri dvomljivci ob analizi fotografij namigujejo, da je bilo izkrcaje na Luni ena največjih prevar vlade ZDA. Učenci so bili začuden; oglasil se je učenec, ki je napisal prej omenjeno poročilo, in povedal, da je tudi on na spletu našel to stran. Učiteljica je z vprašanji spodbudila razmišljanje učencev o zanesljivosti virov: »Ne vem, čemu naj verjamem? Kaj mislite vi?« Po nekaj odgovorih učencev je nadaljevala: »Oboje ne more biti res. Toda zdaj ne vemo, čemu lahko verjamemo.« Učenci so se strinjali, zato je nadaljevala: »Kako bi lahko ugotovili, čemu verjeti? Predlagam, da sestavimo seznam vprašanj, na katera bi želeli odgovore, preden se odločimo.« Rezultat njihovega skupnega razmisleka je miselna shema oziroma zaporedje korakov, ki usmerjajo proces presojanja zanesljivosti virov (preglednica 2).

Preglednica 2: Primer miselne sheme za proces presojanja zanesljivosti vira (prir. po Swartz, 2011: 3)

PRESOJANJE, ČEMU VERJETI

1. Kaj je vir? (Vir čim bolj natančno navedemo, na primer izpišemo avtorja, datum oziroma letnico objave, naslov prispevka, publikacijo oziroma mesto objave na spletu.)
2. Katere informacije nam lahko pomagajo presoditi zanesljivost vira? Na katera vprašanja bi morali poznati odgovore, da bi lahko presodili zanesljivost vira? (Izdelamo in uporabimo grafični organizator ali seznam vprašanj, na primer test CRAAP⁵, ki usmerja presojanje vira.)
3. Kakšni so odgovori na vprašanja o zanesljivosti vira? Kakšne informacije o viru smo pridobili?
4. Kaj lahko sklenemo na podlagi pridobljenih informacij? Ali je vir zanesljiv, nezanesljiv ali zanesljivosti vira še ne moremo določiti?

GRAFIČNI ORGANIZATORJI: KAKO IN ZAKAJ

EksPLICITNO UČENJE MISELNIH PROCESOV SPodbujajo in olajšujejo grafični organizatorji, saj s sliko ali grafom ponazorijo

bistvo posameznega miselnega procesa in ključne miselne korake pri njegovem večšem izvajanju. Z uporabo grafičnih organizatorjev tako hkrati spodbujamo razumevanje posameznega miselnega procesa in učencem strukturiramo njegovo učinkovito uporabo.

Marzano in Pickering s sodelavci (1997: 115–116) opozarjata, da je pri razvijanju proceduralnega znanja ključnega pomena prav izgradnja modelov, ki vključujejo temeljne korake izbranih miselnih procesov in veščin. Učenci lahko model s temeljnimi miselnimi koraki izgradijo tako, da učitelj pri reševanju izbranega problema glasno ubeseduje svoj miselni tok, ali pa sami pri sebi razmišljajo, kaj pravzaprav počnejo, ko se na primer odločajo, ali je neki vir vreden zaupanja ali ne. Nato prepoznane korake miselnega procesa jasno in natančno ubesedimo/-jo v obliki smernic za večje izvajanje miselnega procesa – izdelamo shemo miselnega procesa ali model miselne strategije (angl. thinking strategy map) ali pa korake pregledno ponazorimo grafično, v obliki grafičnega organizatorja (angl. graphic organizer).

Uporaba modelov miselnih strategij oziroma shem miselnih procesov in/ali grafičnih organizatorjev pri sistematičnem učenju korakov razmišljanja je tudi z vidika Swartza, Coste in sodelavcev (2008) nujen pogoj za to, da lahko razvijamo učinkovito mišljenje oziroma večje izvajanje miselnih procesov. Pomembno pa je, da sheme miselnih procesov in grafične organizatorje razumemo in uporabljamo kot smernice, ki jih v procesu učenja nekega miselnega procesa lahko dopolnjujemo ali spreminjamo ter seveda prilagajamo učnim vsebinam (kontekstu) in zmožnostim učencev, in ne kot recepte, ki se jih moramo togo držati.

NEGOVANJE DVOMA

Vendar večina avtorjev s področja kritičnega mišljenja (Facione, 1990; Paul in Elder, 2001; Paul in Binker, 2012; Siegel, 2007) ugotavlja, da spodbujanje razvoja veščin kritičnega mišljenja ni dovolj. Sestavni del kritičnega mišljenja so tudi osebnostno-motivacijske dispozicije, ki so podlaga in zagotovilo, da učenci kritičnega mišljenja ne bodo le (po)znali (v smislu, to že vem, to smo že vzeli), ampak da bodo tudi dejansko mislili kritično, ker bodo to želeli in ker bodo to zavezani početi. Učenje kritičnega presojanja virov je torej nujen, ne pa zadosten pogoj; brez negovanja kritične naravnosti (angl. critical spirit, Siegel, 2007) oziroma intelektualnih navad (angl. intellectual habit, Paul in Elder, 2001) bodo učenci sicer znali presoditi vire, če in

⁵ Test CRAAP, ki ga je razvila knjižnica Meriam Kalifornijske državne univerze (California State University), vsebuje seznam vprašanj, razdeljenih na pet področij, ki so pomembna za ločevanje zanesljivih, verodostojnih virov od tistih, ki jim ne moremo in ne smemo zaupati. Ta področja so: aktualnost (angl. Currency), relevantnost (angl. Relevance), avtoriteta (angl. Authority), točnost (angl. Accuracy), namen (angl. Purpose). Kratica CRAAP pa je akronim, ki učencem pomaga pri pomnjenju in priklicu kriterijev za presojo virov (v angleščini pa crap pomeni tudi sranje). Test CRAAP je zlahka dostopen na spletu, samo v brskalnik moramo vpisati njegovo ime.

PRESOJA ZANESLJIVOSTI VIRA

KORAKI:

1. Kaj je vir besedila? Članek v časopisu, spletna stran, enciklopedija, intervju ...
2. Kakšni so odgovori na vprašanja o zanesljivosti vira?
3. Kaj lahko zaključiš: je vir zanesljiv, je nezanesljiv ali zanesljivosti še vedno ne moremo določiti?

VPRAŠANJA	ODGOVORI
VIR:	
Kdaj je bilo besedilo objavljeno in kje?	
Ali je mesto objave (publikacija, časopis, spletna stran) besedila verodostojno? Njegov ugled?	
Ali je besedilo primaren ali sekundaren vir?	
Kdo je avtor? Kakšne so reference, strokovnost avtorja?	
Kako avtor obravnava vsebino? Površno, poljudno ali poglobljeno, strokovno?	
Ali še kdo deli avtorjevo stališče/je objavil podobna spoznanja? Je v stroki soglasje glede tega vprašanja?	
PRESOJA ZANESLJIVOSTI VIRA:	

Slika 2: Primer grafičnega organizatorja, ki usmerja sistematično presojanje zanesljivosti vira (Kompore in Rupnik Vec, 2016: 207–208, prir. po Swartz, b. d.: 17)

ko bodo v to v šolskih primerih (pri)siljeni (na primer pri izdelavi raziskovalnih nalog, pripravi referata), ne bodo pa te večine uporabljali v drugih kontekstih, denimo pri odločitvi, katerega kandidata ali stranko podpreti na volitvah, ali cepiti otroka ali ne, kakšno stališče zavzeti do begunske »krize«.

Temeljna cilja izobraževanja bi po Sieglu (Siegel, 2007: 306) morala biti »(1) spodbujanje zmožnosti dobrega sklepanja, tj. oblikovanja in vrednotenja različnih razlogov, ki so bili ali so lahko ponujeni kot podpora ali kritika predlaganih prepričanj, presoj in delovanj; in (2) spodbujanje dispozicij ali naravnosti, da nas vodijo tako ovrednoteni razlogi,

tj. da dejansko presojava, delujemo in oblikujemo prepričanja na temelju razumnih razlogov«.

Ena od ključnih naravnosti, ki odlikujejo kritičnega misleca, je dvom (iz stgr. skeptomai: tehtati, premišljevat, skrbno opazovati), ki ga številni avtorji (na primer Ennis, 1987; Paul in Elder, 2001; Facione, 1990) bolj ali manj eksplicitno zajamejo že v opredelitvah kritičnega mišljenja ali v opisih osebnostno-motivacijskih dispozicij kritičnega misleca. Kritični mislec tehta, premišljuje o resničnosti trditev, naravnani je k raziskovanju, odkrivanju novega in razumevanju, zato novih idej (tudi ali predvsem tistih, ki se ne ujemajo z njegovim miselnim okvirjem) ne zavrne, vendar jim tudi ne verjame, ne da bi jih sistematično, nepristransko in natančno prevprašal. Ali kot hudomušno ubesedi

britanski znanstvenik Richard Dawkins: »Seveda, bodimo odprte glave. A ne tako odprte, da bi izgubili možgane«.⁶

Brez dvoma torej ni kritičnega mišljenja, zato je negovanje dvoma pri učencih in učenje vzpostavljanja distance do trditev (informacij, idej), da lahko o njih najprej vsestransko premislimo in jih šele nato sprejmemo ali zavrne, tudi eden od prvih korakov v procesu spodbujanja kritične misli učencev. Lipman (1988) v odgovor na vprašanje, zakaj razvijati kritično mišljenje, razmišlja: »... zato, da bi se zaščitili pred prevzemanjem stališč, v katera nas želijo prepričati drugi, preden imamo možnost, da jih raziščemo sami. Dvom razumemo prav kot izhodiščno točko tega raziskovanja, kot odpiranje prostora za premišljeno oblikovanje razumno utemeljenih stališč in temelj racionalnega ravnanja.«

VIRI IN LITERATURA

Ennis, R. H. (1987). *A Taxonomy of Critical Thinking Dispositions and Abilities*. V: J. B. Baron, R. J. Sternberg (ur.). *Teaching Thinking Skills: Theory and Practice*. New York: W. H. Freeman and Company.

Erjavec, K. (2010). Medijska pismenost osnovnošolk in osnovnošolcev v informacijski družbi. V: *Sodobna pedagogika* 1/2010, 157–173.

Evaluating Information: The Cornerstone of Civic Online Reasoning. (2016). <https://sheg.stanford.edu/upload/V3LessonPlans/Executive%20Summary%2011.21.16.pdf> (dostopno 12. 1. 2017).

Facione, P. (1990). *Critical Thinking: A Statement of Expert Consensus for Purposes of Educational Assessment and Instruction*. »The Delphi Report« Executive Summary. http://assessment.aas.duke.edu/documents/Delphi_Report.pdf (dostopno 23. 2. 2014).

Facione, P. (2011). *Think Critically*. Upper Saddle River: Prentice Hall.

Gilovich, T. (1992). *How We Know, What Isn't So. The Fallibility of Human Reason in Everyday Life*. New York: The Free Press.

Kahneman, D. (2016). *Razmišljanje, hitro in počasno*. Ljubljana: UMco.

Kompare, A. in Rupnik Vec, T. (2016). *Kako spodbujati razvoj mišljenja. Od temeljnih miselnih procesov do argumentiranja*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Kučič, L. J. (2017). *Ugrabljen alternative. Pomisleki*. V: *Delo, Sobotna priloga*, 18. 2. 2017.

Lipman, M. (1988). *Critical Thinking – What Can It Be*. V: *Educational Leadership*, 467, 38–43.

Marzano, R. J., Brandt, R. S., Hughes, C. S., Jones, B. F., Presseisen, B. Z., Rankin, S. C. in Suhor, C. (1988). *Dimensions of Thinking. A Framework for Curriculum and Instruction*. Alexandria: ASCD. Marzano, R. J., Pickering, D. J., Arredondo, D. E., Blackburn, G. J., Brandt, R. S., Moffett, C. A., Paynter, D. E., Pollock, J. E. in

Whisler, J. S. (1997). *Dimensions of Learning. Teacher's manual*. Aurora: McREL, Alexandria: ASCD.

Paul, R. in Binker, A. J. A. (2012). *Critical Thinking Handbook: K-3rd Grades. A Guide for Remodelling Lesson Plans in Language Arts, Social Studies, and Science*. Tomales, Foundation for Critical Thinking Press.

Paul, R. in Elder, L. (2001). *Critical Thinking: Tools for Taking Charge of Your Learning and Your Life*. Upper Saddle River: Prentice Hall.

Rek, M. in Milanosovski - Brumat, K. (2016). *Mediji in srednješolci v Sloveniji*. Slovenija: Fakulteta za medije. http://pismenost.si/pdf/Raziskava_srednjesolci_2016_v13.pdf (dostopno 29. 1. 2017).

Rupnik Vec, T. in Kompare, A. (2006). *Kritično mišljenje v šoli. Strategije poučevanja kritičnega mišljenja*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Salecl, R. (2016). *Jeza in post-resnica. Pomisleki*. V: *Delo, Sobotna priloga*, 26. 11. 2016.

Siegel, H. (2007). *Cultivating reason*. V: R. Curren (ur.) *A Companion to the Philosophy of Education*. VB: Blackwell Publishing.

Swartz, R. J., Costa, A. L., Beyer, B. K., Reagan, R. in Kallick, B. (2008). *Thinking-based Learning. Promoting Quality Student Achievement in the 21st Century*. New York: Teachers College Press.

Swartz, R. J. (2011). *Should I Believe it? The National Center for Teaching Thinking*. <http://teach-think.org/wp-content/uploads/2015/06/RSArticle.pdf> (dostopno 25. 8. 2013).

Swartz, R. J. (b. d.). *Thinking-Based Learning. Making the Most of What we have Learned About Teaching Thinking in the Regular Classroom to Bring Out the Best in Our Students*. <http://teach-think.org/wp-content/uploads/2015/06/LeadershipArticle.pdf> (dostopno 12. 11. 2014).

⁶ By all means let's be open-minded. But no so open-minded that our brains drop out.