

Naslov članka/Article:

Kako spodbujati kritično mišljenje pri pouku slovenščine? Primer obravnave Blatnikove Električne kitare

How to Encourage Critical Thinking in Slovenian Language Lessons? Example of Discussing Blatnik's Electric Guitar

Avtor/Author:

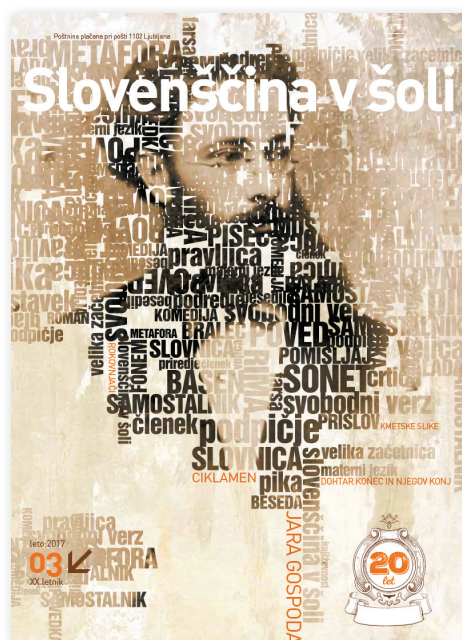
Tanja Rupnik Vec in Špela Bregač

DOI:

CC licenca



Priznanje avtorstva-Nekomercialno-Brez predelav



Slovenščina v šoli št. 3/2017, letnik 20

ISSN 1318-864X

Izdal in založil: Zavod Republike Slovenije za šolstvo

Kraj in leto izdaje: Ljubljana, 2017

Spletna stran revije:

<https://www.zrss.si/strokovne-revije/slovenscina-v-soli/>

Tanja Rupnik Vec, Špela Bregač, Zavod RS za šolstvo

KAKO SPODBUJATI KRITIČNO MIŠLJENJE PRI POUKU SLOVENŠČINE? PRIMER OBRAVNAVE BLATNIKOVE ELEKTRIČNE KITARE

1 Uvod

Odgovori na vprašanje, kaj je kritično mišljenje in kako ga poučevati, so v literaturi raznoliki. Nekateri avtorji (npr. Halpern, 1996, Wade, 1995, Facione, 1990, Paul in sod., 1989) poudarjajo, da je sposobnost kritičnega mišljenja celota kognitivnih veščin in socialno-čustvenih dispozicij posameznika, druga skupina (npr. Barry, 1984, Šuster, 1998, Bowel in Kemp, 2002) pojmuje kritično mišljenje nekoliko ožje, namreč kot sposobnost analize, vrednotenja in oblikovanja argumentov. Tretja skupina avtorjev v ospredje postavlja družbeno-kritično razsežnost mišljenja (npr. Burbules in Berk, 2006, Tropiano, 2008). Seznam še ni izčrpan, a kljub vsemu zadosten, saj nas bo v tem prispevku zanimalo zgolj pojmovanje prve skupine avtorjev, torej teh, ki pristopajo analitično in učinkovito mišljenje razumejo kot preplet raznovrstnih miselnih procesov in dispozicij posameznika. Razumevanje teoretskih osnov oz. koncepta je za učitelja pomembno, saj utemeljuje artikulacijo ciljev pouka ter iz le-teh izhajajočih praks.

Prav tako kot so raznolike teoretske perspektive o kritičnem mišljenju, so raznoliki tudi modeli posameznih avtorjev znotraj njih. Znotraj prve perspektive je zanimivih več modelov, eden preprostejših je model osmih veščin kritičnega mišljenja po Carol Wade (1995). Avtorica kot ključne veščine prepoznava a. postavljanje vprašanj oz. nenehno spraševanje, b. opredeljevanje problemov, c. raziskovanje dokazov, d. analizo predpostavk in zmot, e. izogibanje emocionalnemu zaključevanju, f. izogibanje pretiranemu poenostavljanju, g. razmišljanje o alternativnih interpretacijah ter h. dopuščanje nejasnosti.

Med kompleksnejše modele pa sodi model Paula in sod. (1989)¹. Avtorji razlikujejo petintrideset strategij kritičnega mišljenja, ki jih razvrstijo v dve dimenziji: afektivne strategije ter kognitivne strategije, slednjo pa še v dve podskupini: makrosposobnosti in mikrosposobnosti. Primeri afektivnih strategij so npr. neodvisno mišljenje, intelektualna skromnost in izogibanje

¹ Model je podrobno predstavljen v knjigi »Kritično mišljenje v šoli. Strategije poučevanja kritičnega mišljenja.« (Rupnik Vec in Kompare, 2006). Pojasnjeni so tudi načini spodbujanja vsake od strategij.





sodbi, zaupanje v razum. Primeri kognitivnih makrosposobnosti so razvoj lastne perspektive, razvoj kriterijev vrednotenja, kritično branje. Primeri kognitivnih mikrosposobnosti pa so razmišljanje o razmišljanju, zaznavanje pomembnih podobnosti in razlik, preiskovanje vrednot in predpostavk.

Obstajajo še drugi zanimivi modeli, npr. Facione in sod. (1990), Marzano in sod. (1988), Paul in sod. (1989). Več o teh modelih, tako deskriptivno kot o nalogah, ki spodbujajo v modelih zaobsežene veščine, lahko preberete v Rupnik Vec in Kompere (2006) ali Rutar Ilc (2003).

Kar nekaj avtorjev znotraj te perspektive poudarja tudi pomen spodbujanja socialno-čustvenih predispozicij posameznika za kritično mišljenje, npr. spoštovanje razuma in resnice, spoštovanje visokokakovostnih produktov in dejavnosti, naravnost na raziskovanje, odprtost, intelektualna poštenost, miselna neodvisnost itd.

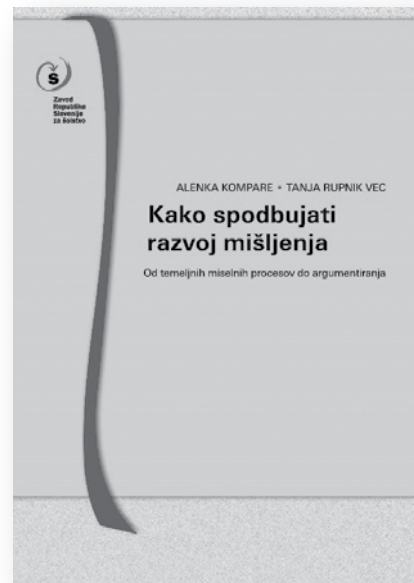
V predmetniku gimnazije je pouku slovenščine namenjenih 560 učnih ur, tj. 140 ur v šolskem letu; polovica ur je namenjena jezikovnemu pouku, polovica pa pouku književnosti. (UN, str. 5)

Poleg obveznih besedil, ki vse vključujejo izbirnost, so za obravnavo predvidena tudi prostoizbirna besedila. Obravnava prostoizbirnih besedil se od obravnave obveznih razlikuje po didaktičnih pristopih. Obvezna se obravnava frontalno in na način šolske interpretacije, izbirna izbirajo posamezniki ali skupine, ki ob njih pripravijo bodisi govorne predstavitve (tudi s pomočjo IKT), recitale, gledališke dogodke idr. Tako se širita literarna razgledanost in bralna samostojnost ob literarni raznovrstnosti besedil znotraj posameznih obdobij in z medbesedilnimi navezavami ter aktualizacijami. Literarna zmožnost gimnazijca bo tako ob koncu šolanja obsegala obvezno »hrbtenico« znanja in branja in dodatno raznovrstnost, ki jo bodo posamezniki pridobili z izbirnimi besedili. Zaželeno je, da bi vsak posameznik znotraj vsakega sklopa spoznal vsaj eno izbirno besedilo (UN, str. 44)

Spoznavanje temeljnih dejstev in nosilcev zgodovine slovenskega jezika in književnosti je eden izmed najpomembnejših pogojev za poglobljanje kulturne, domovinske in državljanske vzgoje, umeščanje reprezentativnih del iz slovenske književne ustvarjalnosti v evropske kulturne okvire pa prispeva k medkulturni in širši socialni zmožnosti. Kritična refleksija obravnavanih pojavov prispeva še k razvijanju kritičnega mišljenja in k učenju učenja (UN, str. 5)

V gimnaziji je književni pouk namenjen vzgoji kultiviranega bralca, bodočega izobraženca. To je bralec, ki v svoje razmišljanje o bralnem doživetju vključuje medbesedilno izkušnost, poznavanje literarnih pojavov in splošno kulturno razgledanost. Zato naj bi v predmaturitetnem izobraževanju pridobil pozitivne izkušnje srečevanja z besedno umetnostjo in zmožnost samostojnega branja raznovrstnih literarnih besedil. Ob branju naj bi izražal svoje doživetje, prepoznaval literarne lastnosti, podajal svoje razumevanje in vrednotenje ter znal literarne pojave uvrščati v njihov tipični literarni in širši kulturni kontekst.

Književnost naj bi dojemal kot del kulturnega dogajanja v času, nacionalnem in mednacionalnem prostoru, tj. kot pojav, ki sooblikuje vrednostni sistem posameznika in družbe. (UN, str. 42)



V nadaljevanju tega prispevka predstavljamo nekaj ključnih veščin, ki so jih sistematično spodbujali in formativno spremljali nekateri učitelji v projektu ATS2020, triletnem projektu s slovenskim naslovom Preverjanje vsepredmetnih veščin. Poleg modela vsepredmetnih veščin, utemeljenem na primerjalni analizi modelov omenjenih veščin v nekaterih evropskih državah, je poudarek projekta, ki se zaključi leta 2018, na načrtnem in sistematičnem spodbujanju, preverjanju in vrednotenju učenja veščin, in elementih FS/P. Projekt prinaša tudi konkretne rešitve v zvezi s tem, kako ob podpori različnih digitalnih orodij izvajati takšen pouk.

Strategije poučevanja teh veščin lahko v podrobnosti raziščete v Kompare in Rupnik Vec, 2016.

2 Veščine kritičnega mišljenja, spodbujane v projektu ATS 2020

2.1 Opredeljevanje problemov in zastavljanje vprašanj

Opredelitev problema oz. artikulacija vprašanja predstavlja prvi korak v raziskovalnem procesu, pojmovanem v najširšem smislu, od odkrivanja na osebni ravni (potežitve lastne radovednosti, razreševanja raznovrstnih vprašanj in dilem, osebnega učenja) do znanstvenega raziskovanja (artikulacija za širšo skupnost relevantnih vprašanj). Prepoznavanju/zaznavi problema/priložnosti sledi natančnejša opredelitev problema in oblikovanje (raziskovalnega) vprašanja, presoja relevantnosti ter nujnosti/resnosti problema ter globinsko razumevanje problema (ki vključuje natančno razlikovanje posledic od resničnih vzrokov problema).

Spodbujanje *prepoznavanja problemov oz. prepoznavanja priložnosti* se lahko začne z zelo odprto spodbudo učencem: Katera vprašanja se nam porajajo v tej situaciji (predstavljeni z besedilom, sliko)? Kaj v tej situaciji je izziv? Kaj je potencialno sporno? Kaj bi lahko bilo drugače? Kje so nejasnosti, nasprotja? Kaj je v ozadju? Kaj če bi ...? Kako to situacijo izkoristiti za ...? Če bi na to situacijo pogledali povsem drugače, na nov način, kaj bi to bilo? Nadaljujte nedokončane stavke: Kaj če bi ...? Čisto odbita ideja v tem primeru je ...? Če bi imel čarobno palčko, bi ...? Itd. Fazi prepoznave problema/priložnosti sledi natančna *opredelitev problema* ter oblikovanje raziskovalnega vprašanja².

Učenje natančnega razumevanja problema vključuje še dve veščini: *razlikovanje dejanskega problema od njegovih posledic (simptomov)* ter *vrednotenje problemov* po različnih kriterijih. Učenci v tem procesu ozaveštujejo, da posledice pogosto zamenjujemo z realnimi vzroki problemov. Za površinskimi dogodki (simptomi) se skrivajo globinski vzroki problemov in zgolj če se osredotočimo nanje, lahko problem dejansko rešimo. Učenje *vrednotenja problemov* pa vključuje razvrščanje problemov glede na pomembnost (vpliv na situacijo in vpletene, umeščenost v sistem vrednot) oz. nujnost (potreba po takojšnji rešitvi).

Primeri, kako ob **obravnavi Blatnikove Električne kitare** uresničevati cilje pouka slovenščine in razvijati kritično mišljenje in posamezne veščine KM,

² Spraševanje je veščina, ki ni vezana zgolj na fazo opredeljevanja problema, pač pa jo lahko obravnavamo tudi samostojno, vendar ta razprava ne bo del tega prispevka. Bralec lahko prebere več o tem, kako učiti učence spraševati, v Kompare in Rupnik Vec (2016), Marentič Požarnik in Plut pregelj (2009), Rupnik Vec in Kompare (2006).



so zapisani v kvadratih poglavij prispevka. Izbrali smo Električno kitaro Andreja Blatnika.

Sodobni učitelj slovenščine ni več le prenašalec znanja v transmisijem smislu, ampak je predvsem moderator učnih dejavnosti in pomočnik ter svetovalec učencu pri njegovem učenju. Učitelj naj zato organizira take učne situacije, da bodo učencu omogočile optimalno razvijanje sporazumevalne, kulturne in medkulturne zmožnosti. Pomemben element je interaktivnost med učencem in učiteljem, med učencem in učnim gradivom, velik pomen pa ima tudi medvrstniško učenje.

Naloge na temo Blatnikove Električne kitare so zasnovane tako, da spodbujajo sodelovanje ter dialoškost in omogočajo rabo za slovenščino najprimernejše učne metode. Naloge temeljijo na branju z razumevanjem in obnavljanju/povzemanju besedila. Uporabljena je predvsem metoda ustvarjalnega branja, metoda reševanja književnih problemov, metoda razlage, pogovora, diskusije in druge dialoške metode, povezane z rabo vprašanj višjih taksonomskih ravni - vprašanj, ki pri učencu spodbujajo razumevanje, razmišljanje, primerjanje, sklepanje (Žbogar, 2008).

Primeri nalog, ki spodbujajo identifikacijo problemov in/ali zastavljanje vprašanj

Kontekst: Andrej Blatnik, Električna kitara

Pred branjem besedila:

1. Razmislite, kako bi besede *deček, električna kitara, harmonika* lahko povezal v kratko zgodbo. Zapišite kratko zgodbo in jo preberite sošolcu. Sošolec naj svojo zgodbo prebere vam. Drug drugemu ocenita zgodbo. Kaj vse sta izvedela iz nje? Sta upoštevala navodila, zgradbo besedila in pravopisna/pravorečna pravila? Bi svoj izdelek lahko še izboljšala? Kakšen je vaju deček? Koliko je star? Kaj sta povedala o njegovem značaju? Ima deček družino? Kakšna je vloga očeta v družini, kakšna matere? Ali deček igra katerega od omenjenih inštrumentov? Kakšen je njegov odnos do igranja? Koliko časa vadi igranje inštrumenta? Je pri igranju uspešen? Kako se to kaže? Poiščita skupne točke vajinih zgodb in jih zapišita.
2. Preberite kratko zgodbo Andreja Blatnika, Električna kitara. Zapišite vprašanja, ki se vam porajajo ob branju. S sošolcem se pogovorita, ali so se ob branju tudi njemu porajala ista vprašanja. Narišite tabelo s tremi polji. V eno polje zapišite svoja vprašanja, v drugo sošolčeva in v tretje vprašanja, ki sta si jih zastavila oba. Kje bi lahko poiskal odgovore nanje?

Naloga razvija dijakovo sporazumevalno zmožnost, ob njej pa še socialno, estetsko, kulturno in medkulturno zmožnost, učenje učenja, samoiniciativnost, kritičnost, ustvarjalnost. Razvija dijakovo zmožnost vljudnega in strpnega pogovarjanja, spoštovanja mnenja drugih, izražanja in utemeljevanja svojega mnenja. Dijak z nalogo pokaže zmožnost kritičnega sprejemanja, sposoben je izdelati načrt za izboljšanje svojih zmožnosti.

V drugem delu naloge dijak razvija bralno zmožnost in zmožnost interpretacije literarnih besedil tako, da besedilo razume in doživlja, ga aktualizira in vrednoti prek osebne izkušnje, literarnega znanja in splošne razgledanosti. Dokaže zmožnost problemskega, raziskovalnega in ustvarjalnega branja.

Dijak z nalogo razvija zmožnost tvorbe učinkovitih, razumljivih, ustreznih in jezikovno pravilnih ustnih in pisnih besedil. Zmožen je vrednotiti razumljivost, zanimivost, resničnost, aktualnost, živost, učinkovitost, ustreznost in jezikovno pravilnost svojega in sošolčevega besedila ter utemeljevati svoje mnenje.

2.2 Sistematično opazovanje in interpretiranje zaznanega

Opazovanje je eden temeljnih procesov mišljenja. V vsakodnevnom življenju poteka naključno in neurejeno, kot temeljna metoda v znanosti pa sistematično, urejeno. Kelly (po Fulgosi, 1985) meni, da je vsak človek kot mali znanstvenik: na temelju opažanj, čeprav naključnih, postavlja hipoteze, jih preverja, potrjuje in zavrača. Dogodke in pojave osmišlja/interpretira, skuša razumeti ozadja, nevidno napraviti razvidno. V tem procesu je podvržen različnim kognitivnim zmotam, pristranostim in izkrivljanjem (Levy, 1997).

Opazovanje v znanosti je nameren, usmerjen in analitičen proces, temelječ na raznovrstnih orodjih. Zagotavlja višjo kakovost pridobljenih podatkov, saj se izogne nenamerni selekciji in izkrivljanju zaznav ter – kasneje, v fazi obdelave zbranih podatkov – izkrivljanjem v interpretaciji (z upoštevanjem celotnega konteksta). Informacije lahko pridobiva človek sam, z neposrednim opazovanjem, ali pa jih pridobi od drugih ljudi oz. iz drugih virov (pisnih, materialnih). Če so informacije posredovane, obstaja možnost, da so nezanesljive, saj je doživljanje stvari in dogodkov subjektivno (zaznave so naključne, selekcionirane, površne ter osmišljene v kontekstu pričakovanj, želja, prepričanj itd.) ali pa so celo namerno preoblikovane.

Učenje sistematičnega opazovanja obsega ozaveščanje prednosti le-tega pred naključnim opazovanjem, vnaprejšnjo opredelitev ciljev opazovanja oz. oblikovanje raziskovalnega vprašanja, oblikovanje instrumenta opazovanja glede na cilj (opazovalnih shem in protokolov), ozaveščanje o tem, da nam drugi ne posredujejo dejstev, pač pa lastne razlage sveta, ki so različno kakovostni približki realnosti, ozaveščanje o lastni nagnjenosti k izkrivljanju in zmotnim interpretacijam.

Naloga spodaj je primer problemsko-ustvarjalnega pristopa k pouku, tak pouk pa spada med sodobnejše učne strategije. Izhodišče takega pouka je problemska situacija, ki jo dijak rešuje, zanj pa je potrebno precejšnje intelektualno angažiranje. Posledica je razvoj zmožnosti na višjih ravneh, tj. divergentno mišljenje, kritičnost, ustvarjalnost in inovativnost (Strmčnik 2003).

Primeri nalog, ki spodbujajo sistematično opazovanje in izpeljavo sklepov

Prebrali ste kratko zgodbo. Razmislite, kako v besedilu prepoznate dejstvo in na kaj lahko s pomočjo besedila in lastnih izkušenj sklepate.

Kaj na podlagi besedila lahko sklepate o očetu, o dečku in o materi? Za vsako od omenjenih oseb napišite svoje sklepanje, ki ste si ga izoblikovali na podlagi prebranega besedila.

S sošolcem primerjajte svoje zapise. V čem se strinjata? Na podlagi česa sta sklepala? Utemeljita svoje sklepe.



Dijak z nalogo dokaže, da je sposoben samostojne razlage odnosov med literarnimi osebami. Naloga od dijakov terja razvijanje bralnih in govornih zmožnosti ter zmožnosti pisanja in branja na višjih taksonomskih ravneh. Z dialoško metodo, ki je uporabljena v tej nalogi, pri dijaku spodbujamo razvoj miselnih procesov in globljega razumevanja. Dijak z nalogo dokaže, da je na podlagi literarnega besedila zmožen tvoriti neumetnostno besedilo in da pozna značilnosti tiste besedilne vrste, ki jo bo tvoril – predstavitev osebe.

2.3 Razlikovanje dejstev od interpretacij, sklepov in mnenj, zavzemanje različnih perspektiv

Dejstva so stvari, dogodki in pojavi, ki dejansko obstajajo oz. so se resnično zgodili. So podatki, ki prodrejo skozi posameznikova čutila, še preden jih osmisli, interpretira, na njihovi osnovi izpelje sklepe oz. jim, v kontekstu preteklih izkušenj in znanj, pripiše pomen. Obstajajo neodvisno od posameznikove zaznave. Na njihovi osnovi posameznik sklepa, jih interpretira, oblikuje mnenja. Senge (2000) opozarja, da smo ljudje »bitja interpretacije«, ki lastne razlage pogosto zamenjujemo z resničnostjo. Zatorej sta prav zavzemanje distance do lastnih in tujih interpretacij/sklepov in mnenj ter težnja k več perspektivnemu pogledu na svet ključni veščini, pa tudi naravnosti, kritičnega misleca.

Učenje razlikovanja dejstev od interpretacij, sklepov in mnenj obsega poznavanje opredelitev ter razumevanje vseh treh pojmov, zavest o subjektivnosti interpretacij ter o vplivu različnih dejavnikov (znanja, motivacije, čustev itd.) na le-te, priložnost za različno interpretiranje dogodkov in pojavov oz. spodbudo za zavzemanje različnih perspektiv v situaciji.

Primeri nalog, ki spodbujajo razlikovanje dejstev od mnenj

Prebrali ste besedilo. Označite očeta, dečka in mater.

So vaše oznake mnenje ali dejstvo? Jih lahko utemeljite z besedilom?

Narišite razpredelnico z dvema stolpcema. V enega prepišite mnenje iz svoje oznake, v drugega dejstvo, ob katero prepišite ustrezno poved iz besedila.

Z nalogo pri dijakih razvijamo npr. razumevanje besedila, med drugim razvijamo dijakovo sporazumevalno in metajezikovno zmožnost. Dijak z nalogo dokaže, da je sposoben samostojne razlage odnosov med literarnimi osebami, da je zmožen tvorjenja enogovornega neumetnostnega besedila in da pozna značilnosti tiste vrste enogovornega neumetnostnega besedila, ki ga je tvoril. Dijak dokaže zmožnost tvorjenja učinkovitega, ustreznega, razumljivega in jezikovno pravilnega drugotnega neumetnostnega besedila.

Z nalogo razvijamo tudi zmožnost kompleksnega mišljenja.

2.4 Oblikovanje ciljev in načrtovanje njihove uresničitve

Ena izmed razsežnosti, ki kritičnega misleca razlikujejo od nekritičnega, je večje oblikovanje ciljev, utemeljeno na analizi stanja (dosežkov, resursov

in potreb), načrtovanje poti do njih ob vnaprejšnji analizi morebitnih ovir ter oblikovanju strategije preseganja teh ovir. Dober akcijski načrt vključuje jasne, natančne, merljive, in obvladljive cilje, dejavnosti za doseg teh ciljev, časovno opredelitev dejavnosti, podatke o ključnih akterjih v posameznih dejavnostih oz. korakih uresničevanja ter potrebnih virih (materialnih in nematerialnih). Vključuje časovno načrtovanje, določitev mejnikov ter načinov spremljanja poteka uresničevanja ciljev, analizo možnih ovir ter načrt o tem, kako bodo le-te presežene.

Učenje oblikovanja ciljev in njihovega uresničevanja obsega ozaveščanje o pomenu k cilju usmerjenega razmišljanja, učenje jasnega in natančnega opredeljevanja ciljev, premislek o kriterijih uspešnosti oz. kazalnikih napredka, oblikovanja akcijskega načrta, analizo ovir in razmišljanje o možnih načinih preseganja le-teh.

Primeri nalog, ki spodbujajo oblikovanje ciljev in načrtovanje poti do ciljev

1. Postavljanje ciljev

Po branju razmislite, kakšen cilj si je postavil oče. Izpišite ustrezno poved.

Kakšen cilj si je postavil deček? Je imel samo enega? Utemeljite.

Predstavljajte si, da ste deček, o katerem ste brali. Kakšni bi bili vaši cilji? Bi se razlikovali od dečkovih ciljev? Pojasnite in utemeljite. Kakšne cilje pa imate vi? So vaši cilji realni? Na podlagi česa lahko to sklepate? Utemeljite. Boste cilje uresničili sami ali vam bo pri tem kdo pomagal? Kako bi nekoga prosili za pomoč? Kakšen bi bil delež njegove pomoči? Pojasnite. Ko ste razmišljali o svojih ciljih, ste razmišljal o kratkoročnih ali dolgoročnih? Utemeljite. Gotovo ste si v življenju že postavil cilj, ki ga niste dosegli. Razmislite, kaj je bil razlog za neuspeh. Če bi si danes postavili enak cilj, ali bi bila tudi pot do njega ista? Utemeljite.

2. Načrtovanje poti do cilja

Razmislite, kako je oče načrtoval doseči cilj. Izpišite ustrezno/e poved/i.

Kako je deček nameraval doseči svoj/e cilj/e? Izpišite ustrezno/e poved/i.

3. Ovire na poti do cilja

Iz besedila izpišite, na kakšne ovire na poti do cilja je naletel oče in na kakšne deček.

Razmislite, ali bi bil deček na poti do cilja, ki mu ga je postavil oče, lahko bolj uspešen. Kako? Kaj bi pri tem lahko in kaj moral storiti? Kaj pa pot do cilja/ev, ki si ga/jih je postavil sam?

Kaj pa oče? Bi bil lahko pri postavljanju ciljev sinu uspešen? Kako? Kaj bi pri tem moral storiti?

Dijak z nalogo dokaže, da v besedilu zmore opazovati ravnanje očeta in dečka in je glede na njuno ravnanje zmožen posredne karakterizacije.

Dijak v zgodbi prepozna načine ravnanja literarnih oseb in se je sposoben vživeti/identificirati z dečkom in očetom. Zmožen je sklepati o njunem ravnanju, svoje ugotovitve utemeljiti, hkrati pa iskati svoje rešitve na temo oblikovanja ciljev in njihovega uresničevanja.

2.5 Deduktivno in induktivno sklepanje

Deduktivno sklepanje je sklepanje s splošnega na posamezno. Deduktivni argument je sestavljen iz dveh trditev (premisl) in sklepa: a. glavne premi-



se, ki se nanaša na kategorijo pojavov, pravilo ali princip (npr. Umetniki so zasanjani. Nizozemske hiše nimajo zaves. Če pritisneš tipko klavirja, ta zazveni.), b. stranska premisa, ki se nanaša na posamezen pojav oz. specifično dejstvo (Sašo je umetnik. Umetnik živi v hiši na Nizozemskem. Pritisnil je na klavirsko tipko.) ter c. sklepa, ki sledi iz obeh premis (posameznemu pojavu pripiše lastnost splošne kategorije: Sašo je zasanjan, njegova hiša nima zaves, klavirska tipka je zazvenela.). Deduktivni sklepi so resnični, če so resnične premise.

Učenje deduktivnega sklepanja obsega izgradnjo razumevanja pojma, poznavanje možnih napak v deduktivnem sklepanju ter vrsto priložnosti za sklepanje in/ali presojo ustreznosti le-tega.

Induktivno sklepanje je sklepanje iz posameznega (dejstvo, dogodek ...) na splošno (princip, pravilo, teorija). Uporablja dve premisi, ki podpirata verjetnost resničnosti sklepa. Če je A resničen in je B resničen, je verjetno resničen tudi C (sklep). Verjetnost v tem primeru presojamo glede na zdrav razum ter preteklo izkušnjo. Obstaja več vrst induktivnih argumentov, za delo na nivoju npr. osnovne šole pa je najpomembnejše in zadostno razumeti induktivno sklepanje kot posploševanje.

Učenje induktivnega sklepanja obsega konstruiranje pojma, zavedanje možnih napak v induktivnem sklepanju (npr. napaka prehitrega posploševanja) ter čim več priložnosti za sklepanje ter analizo in presojo ustreznosti le-tega.

Primeri nalog, ki spodbujajo deduktivno in induktivno sklepanje

»Deček ve, kaj je narobe, ve, zakaj ne najde zvokov.« Na podlagi citirane povedi in besedila povejte, ali deček sklepa deduktivno ali induktivno.

Kratko povzemite, kako je deček živel. Utemeljajte s prebranim besedilom. Je v tem primeru vaše sklepanje deduktivno ali induktivno?

Na podlagi prebranega izpeljite dva sklepa. Svoja sklepa preberite sošolcu, sošolec naj svoja sklepa prebere vam. Pogovorita se, na podlagi česa sta zapisala svoje sklepe. So vajini sklepi verjetni ali veljavni? Če sta zapisala sklepe, ki so verjetni, poiščita še kakšnega, ki je veljaven. In obratno.

Dijak z nalogo dokaže, da s pomočjo premega govora zmora posredno karakterizacijo dečka, njegovega ravnanja, razmišljanja, vedenja, čustvovanja, sklepanja ... Z nalogo razvijate zmožnost razmišljanja/znanja na višjih taksonomskih stopnjah.

2.6 Vrednotenje na temelju kriterijev in odločanje

Vrednotenje na temelju relevantnih kriterijev je pomembna veščina kritičnega mišljenja. Ljudje nenehno vrednotimo stvari, dogodke in pojave, do njih vzpostavljamo odnos oz. se do njih opredeljujemo, pri tem pa uporabljamo bolj ali manj ozaveščene, bolj ali manj relevantne in bolj ali manj jasne kriterije.

Vrednotenje je pogosto v funkciji sprejemanja odločitev oz. je temeljna sestavina odločanja. Kompetentna odločitev obsega več miselnih veščin, od ni-

zanja možnih rešitev problema, preko njihovega medsebojnega primerjanja, ovrednotenja posameznih možnosti v skladu z jasnimi kriteriji ter njihovih posledic v skladu z relevantnimi kriteriji, do sprejema končne odločitve.

Učenje veščine vrednotenja in odločanja vključuje ozaveščanje pomena oblikovanja jasnih in relevantnih kriterijev, izkušnjo oblikovanja kriterijev vrednotenja v danem kontekstu ter dejansko uporabo kriterijev vrednotenja v različnih situacijah za namene sprejemanja odločitev.

Primeri nalog, ki spodbujajo vrednotenje

- Razmislite, po katerih kriterijih bi lahko presodili besedilo, ki ste ga pravkar prebrali. Nanizajte nekaj teh kriterijev ter jih razvrstite po pomembnosti za odločitev o tem, ali bi prijatelju predlagali, da besedilo prebere?
- Pri razmisleku o kriterijih vrednotenja si lahko pomagata tako, da razmišljata, po čem bi presojali, katero knjigo bi poklonili prijatelju, ki zelo rad bere.
- Te kriterije uporabite za presojo danega besedila ali več besedil z namenom, da sprejmete odločitev o priporočilu prijatelju za branje.

Dijaki s pomočjo literarnovednega znanja besedilo vrednotijo in svoja stališča utemnjujejo z besedilom. Besedilo kritično aktualizirajo in ga uvrščajo v širši kulturno-razvojni kontekst.

2.7 Iskanje in vrednotenje virov

Kakovostne rešitve oz. odločitve temeljijo na relevantnih in kakovostnih informacijah oz. drugače, odločitev je tako dobra, kot je informacija, ki na kateri le-ta temelji (Starkley, 2004). Viri so raznovrstni, elektronski, pisni, informacije pa se prenašajo tudi ustno. Vsak teh virov ima prednosti in omejitve, ki jih je smiselno poznati in upoštevati, učence pa v procesu vrednotenja virov opremiti z vrsto vprašanj, ki naj jih premisli, ob uporabi posamezne vrste vira. (več v Kompare in Rupnik Vec, 2016)

Učenje veščine iskanja in vrednotenja virov obsega poznavanje raznovrstnih virov glede na različne kriterije ter njihovih prednosti in omejitev, poznavanje kriterijev vrednotenja kredibilnosti virov (kriteriji vrednotenja spletnih strani, kriteriji vrednotenja pisnih virov, znanstvenih raziskav ...) ter čim več priložnosti za samostojno iskanje, presojo ustreznosti, uporabo in navajanje virov.

Primeri nalog, ki spodbujajo iskanje in vrednotenje virov

- Na podlagi Blatnikove električne kitare pripravite temo za razredno uro.
- Pogovorite se, kako bi dečku lahko pomagali. Izoblikujte naslov teme. Glede na naslov izoblikujte cilj in načrtujte pot, po kateri boste do cilja prišli. Razmislite, kdo vse bi vam pri tem lahko pomagal in na kakšne ovire lahko naletite. Kako bi vam nekdo lahko pomagal pri tem?
- Še s pomočjo spleta poiščite inštitucije, društva, ustanove, kamor bi dečka napotili po pomoč. Glede na dečkovo stisko ovrednotite, ali bi bili vsi (tisti, ki ste jih našli v pogovoru in na spletu) najdeni viri pomoči ustre-



ni. Vire pomoči razvrstite od najustrežnejšega do najmanj ustreznega. Ob tem razmislite tudi o okoliščinah (npr. dečkova starost, vrsta težav, bivališče ...).

Napišite reportažo. Učitelj naj vam razloži značilnosti reportaže, če je še ne poznate. Morda si kakšno skupaj ogledate.

Zamislite si, da ste novinar. Nekdo vam je povedal za dečka. Na podlagi prebranega Blatnikovega besedila in podatkov, ki si jih izmislite s pomočjo sklepanja, napišite reportažo. Izpostavite problem, prikažite ga s čim več zornih kotov in skušajte najti rešitev. Svojo reportažo predstavite sošolcem. Poslušajte sošolčevo reportažo. Pogovorite se, kaj je slišanim reportažam skupnega in v čem se razlikujejo.

Z nalogo pri dijakih spodbujamo procese kompleksnega mišljenja, kamor uvrščamo primerjanje, sklepanje, utemeljevanje, abstrahiranje, analiziranje perspektiv, odločanje, reševanje problemov, delo z viri, kamor sodijo zbiranje, izbiranje, analiza podatkov, predstavljanje idej na različne načine. Pri dijaku spodbujamo razvijanje zmožnosti jasnega izražanja, učinkovitega komuniciranja, sodelovanja ... (Rutar Ilc, 2003, 20).

Z nalogo zagotovimo tako učno okolje, v katerem je omogočeno individualno učenje, sodelovanje in reševanje problemov, raziskovanje v avtentičnem okolju in pridobivanje uporabnih znanj.

Dijaki imajo z nalogo možnost interpretirati Blatnikovo besedilo tako, da izražajo svoje doživljanje, razumevanje, aktualizacijo in vrednotenje besedila, sodelujejo v pogovoru in tvorijo govorjeno oz. zapisano poustvarjalno besedilo.

Dijaki se lahko ob tej in zadnji nalogi preizkusijo v pisnem in govornem (po)ustvarjanju literarnih besedil in tako poglobljajo zmožnost estetskega doživljanja, ob interpretaciji Blatnikove Električne kitare imajo možnost razvijati zmožnost tvorjenja raznovrstnih neumetnostnih besedil - reportaže, sicer pa lahko tudi intervjuja, prepričevalnega pogovora ... Na ta način razvijajo predvsem splošno sporazumevalno zmožnost: zmožnost izrekanja in utemeljevanja svojega mnenja, zmožnost sprejemanja drugotnih neumetnostnih besedil, zmožnost tvorjenja učinkovitih, ustreznih, razumljivih in jezikovno pravih drugotnih neumetnostnih besedil.

2.8 Analiza, vrednotenje in oblikovanje argumentov

Ta skupina veščin obsega analiziranje argumentov (prepoznavanje argumentov ter določanje njihove strukture), vrednotenje argumentov ter oblikovanje argumentov (podpiranje trditev z relevantnimi dokazi). (Bowel in Kemp, 2002, Kuhn, 2003)

Učenje veščin argumentiranja je smiselno učiti postopno, v več korakih, kar je obširno predstavljano v knjigi »Kako spodbujati mišljenje? Od temeljnih miselnih procesov do argumentiranja« (Kompore in Rupnik Vec, 2016), zato ta prispevek zaokrožamo zgolj z nekaj preprostimi nalogami s tega področja, obenem pa vabimo bralca v nadaljnje raziskovanje o učenju in poučevanju teh veščin.

Analiza, vrednotenje, oblikovanje argumentov

V razredu se s pomočjo učitelja naučite osnov argumentiranja³ ter osnovnih tehnik debatiranja. Tvorite dve skupini. Ena bo trditev zagovarjala, druga ji bo nasprotovala. Skušajte debatirati na trditvi Otrok naj igra inštrument, ki ga želi in Mama otroka nikoli ne sme zapustiti.

V debati poleg ostalih argumentov upoštevajte tudi Blatnikovo besedilo.

S pomočjo učitelja poiščite še kakšno trditev in debatirajte.

Debate ovrednotite na podlagi kriterijev uspešnosti.

V ospredju naloge sta dijakova sporazumevalna zmožnost in zmožnost (uradnega) pogovarjanja. Dijak je zmožen na podlagi literarnega besedila tvoriti neumetnostno besedilo tako, da je učinkovito, ustrezno, razumljivo, jezikovno in slogovno korektno, ob tem pa dijak pokaže tudi zmožnost nebesednega sporazumevanja. Sposoben se je pripraviti na sodelovanje v pogovoru dane vrste, svoj in sošolčev prispevek ovrednotiti.

Namesto sklepa

Za uspešno delovanje v različnih življenjskih situacijah potrebujemo veščine sodelovanja, komuniciranja, argumentiranja, reševanja problemov, odločanja, ustvarjalnosti in druge. Pa vendar jih pogosto prezremo in v središče poučevanja postavljamo vsebine predmetov.

Če želimo vzgojiti kultiviranega bralca, bodočega izobraženca, ki v svoje razmišljanje o bralnem doživetju vključuje medbesedilno izkušnost, poznavanje literarnih pojavov in splošno kulturno razgledanost, mu moramo dovoliti, da sme ob samostojnem branju (ne/umetnostnih) besedil izražati svoje doživetje, svoje vrednotenje, razumevanje in sooblikovati svoj vrednostni sistem znotraj družbe, hkrati pa razvijati tudi svojo sporazumevalno zmožnost.

Pričujoči članek si s konkretnim primerom prizadeva pokazati pot, na kateri lahko prepletete cilje UN in veščine 21. stoletja. Tudi na tak način pomagajte zgraditi celostno podobo dijaka in udejanjate dimenzijo trajnostnega razvoja.

POVZETEK

Poslanstvo učiteljev, vzgojiteljev in drugih strokovnih delavcev je, da učenca podpiramo na njegovi poti vsestranskega razvoja, socialnega vključevanja, odgovornega uveljavljanja v družbi ter doseganja uspehov in osebnega zadovoljstva. Pri tem ima kultiviranje mišljenja osrednjo vlogo, saj determinira način posameznikovega razumevanja, doživljanja in ravnanja v svetu, obenem pa usmerja njegovo umeščanje vanj. Pogledi na to, kaj je kritično mišljenje, so v znanstveni in strokovni literaturi raznoliki. V našem prispevku se bomo osredotočili na razumevanje kri-

³ Učenje osnov argumentiranja lahko poteka postopoma, v več korakih, od učenja dvoma, preko učenja prepoznavanja argumenta, analize njegove strukture, ovrednotenja posameznih delov in celote do tvorjenja lastnih argumentov. Več o učenju argumentiranja v Rupnik Vec in Kompare (2006) ali v Kompare in Rupnik Vec (2011) ali v Šuster (1998).



tičnega mišljenja kot celote socialno-čustvenih predispozicij in miselnih veščin posameznika.

Ključne besede: kritično mišljenje, veščine, kritično mišljenje pri slovenščini

Vir in literatura

- Barry, Vincent, 1984: *Invitation to Critical Thinking*. New York, Chicago: Holt, Reinhart and Winston.
- Blatnik, Andrej, 1999: Električna kitara. *Literatura [Ljubljana]*, letnik 11, številka 91/92, str. 24–29. URN:NBN:SI:DOC-9TMR3GQG <http://www.dlib.si>.
- Bowell, Tracey in Kemp, Gary, 2002: *Critical Thinking. A Concise Guide*. London: Routledge.
- Burbules, Nicholas, Berk, Rupert, 2006: *Critical Thinking and Critical Pedagogy: Relations, Differences and Limits*. Dostopno na: <http://faculty.ed.uiuc.edu/burbules/paperc/critical.html> [3. 12. 2006].
- Facione, Peter, 1990: *Critical Thinking: A Statement of Expert Consensus for Purposes of Educational Assessment and Instruction*. »The Delphi Report« Executive Summary. Dostopno na: www.insightassessment.com/pdg_files/DEXadobe.PDF [12. 10. 2006].
- Freire, Paulo, 2008: *College Quarterly*, 11 (2). Dostopno na: <http://www.senecac.on.ca/quarterly/2008-vol11-num02spring/index.html> [15. 11. 2008].
- Fulgosi, Ante, 1985: *Psihologija ličnosti. Teorija i istraživanja*. Zagreb: Školska knjiga.
- Halpern, Diane, 1996: *Thought and Knowledge: An Introduction to Critical Thinking (third edition)*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Kompare, Alenka in Rupnik Vec, Tanja, 2016: *Kako spodbujati razvoj mišljenja? Od temeljnih miselnih procesov do argumentiranja*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Kuhn, Deanna, 2003: Understanding and Valuing Knowing as Developmental Goals. *Liberal Education* 89/3.17–21.
- Marentič – Požarnik, Barica in Plut – Pregelj, Leopoldina, 2009: *Moč učnega pogovora. Poti do znanja z razumevanjem*. Ljubljana: DZS.
- Marzano, Robert, in dr., 1988: *Dimensions of Thinking. A Framework for Curriculum and Instruction*. Alexandria: ASCD.
- Paul, Richard in sod., 1989: *Critical Thinking. Handbook: High School*. Sonoma State University: Center for Critical Thinking and Moral Critique.
- Rupnik Vec, Tanja, 2011: *Izzivi poučevanja: spodbujanje razvoja kritičnega mišljenja*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Rupnik Vec, Tanja in Kompare, Alenka, 2006: *Kritično mišljenje v šoli. Strategije poučevanja kritičnega mišljenja*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Rupnik Vec, Tanja in Beganović Sambolić, Amela: Sistematično spodbujanje, spremljanje in preverjanje vsepredmetnih veščin v mednarodnem projektu Spremljanje vsepredmetnih veščin. V: *Vodenje* 3. 2016: 7–21.
- Rutar Ilc, Zora, 2003: *Pristopi k poučevanju, preverjanju in ocenjevanju*. Ljubljana: ZRSŠ.
- Senge, Peter (ur), 2000: *Schools that Learn. A Fifth Discipline Fieldbook for Educators, Parents, and Everyone Who Cares About Education*. New York, London: Doubleday Dell Publishing Group, Inc.
- Starkey, Lana, 2004: *Critical Thinking Skills Success in 20 Minutes a Day*. New York: LearningEkspres, LLC.
- Strmčnik, France, 2003: Didaktične paradigme, koncepti in strategije. *Sodobna pedagogika*. 54/1, 80–92.
- Šuster, Danilo, 1998: *Moč argumenta: Logika in kritično razmišljanje*. Maribor: Pedagoška fakulteta.
- *Učni načrt za slovenščino [gimnazija]* (2008). Dostopno na: http://eportal.mss.edus.si/msswww/programi2010/programi/media/pdf/un_
- Wade, Carol, 1995: Using Writing to Develop and Assess Critical Thinking. *Teaching of Psychology* 22/1. 24 – 28.
- Žbogar, Alenka, 2008: Osnove literarne teorije s problemsko-ustvarjalnim po-ukom. V: *Slovenščina v šoli*. 12/3, 28–36.