

Uršula Plimen, Osnovna šola Bežigrad

## RAZVIJANJE KRITIČNEGA MIŠLJENJA PRI POUKU SLOVENŠČINE

Razvijanje kritičnega mišljenja pri učencih je ena pomembnejših nalog učitelja. Učencu naj bi dal sredstva, orodje, da na stvari in dogodke pogleda z vseh zornih kotov, da zna primerno ovrednotiti informacije, ki ga obkrožajo. Sporazumevalno zmožnost učencev kot zmožnost kritičnega sprejemanja in tvorjenja besedil raznih vrst (umetnostnih in neumetnostnih) opredeljujejo tudi drugi splošni cilji pouka slovenščine v posodobljenem učnem načrtu za slovenščino v osnovni šoli (UN 2011: 6). Po drugi strani pa izsledki mednarodne raziskave PISA 2009 kažejo, da so mladi Slovenci na področju bralne pismenosti v okviru povprečja oz. celo rahlo pod povprečjem. Težave imajo predvsem pri zahtevnejših nalogah, ki zahtevajo od reševalca različne spoznavne dejavnosti, ki pa morajo biti med seboj povezane – izoblikovanje pomenskih predstav o prebranem, uporabo informacij, ki jih besedilo ne vsebuje, se jih pa lahko predpostavlja, in logično sklepanje, ki vse skupaj poveže.

Vse to naju je s kolegico Laro Rebrica, s katero sva lani poučevali v devetem razredu, vodilo, da sva nekaj ur pripravili drugače – kako torej cilje, ki so zapisani v učnem načrtu, prenesti v prakso in do učencev. Učence devetega razreda sva pred zadnjim pisnim ocenjevanjem znanja postavili v položaj, da so morali pripraviti preverjanje znanja sami. Ker sva jih želeli postaviti v čim bolj aktivno vlogo, vse spodbuditi k sodelovanju, jih navajati k presoji pomembnosti prvin usvojene snovi (kategoriziranje, opazovanje, primerjanje – analitično-sintetični pristop; tudi vrednotenje pomembnosti »prvin« učne snovi), sva se odločili, da poiščeva neumetnostno besedilo (zadnje ocenjevanje znanja je bilo iz jezika), ki bi bilo lažje razumljivo in ne prezahtevno. Izbrali sva besedilo, ki je bilo del nacionalnega preverjanja znanja po drugem obdobju, torej za šesti razred, iz leta 2008 z naslovom Kodrasti bišoni. Besedilo govori o različnih pasmah psov, njihovi negi, videzu, značaju itd.

Za delo sva načrtovali štiri ure. Prvo uro sva učence naključno razdelili v štiri skupine. Vsaka je dobila predhodno izbrano izhodiščno besedilo in lestvico z vprašanji oz. ključnimi besedami, razvrščenimi po Bloomovih taksonomskih stopnjah. Z lestvico so bili učenci že seznanjeni, saj plakat ves čas visi na tabli v razredu in ga večkrat uporabimo pri sestavljanju vprašanj različnih težavnostnih stopenj, skupinskem delu, utrjevanju, preverjanju, pri ustnem ocenjevanju itd. S tem želiva učence naučiti tudi presojanja, samokritičnosti in (samo)vrednotenja svojega znanja. Glede sestavljanja testov smo črpali iz predznanja,

tudi predvidevanja, katere tipe nalog bi lahko sestavili na podlagi izhodiščnega besedila.

Ko so skupine dobile gradivo, sva podali navodilo, naj preberejo izhodiščno besedilo, nato pa naj s sošolci sestavijo naloge za preverjanje znanja iz jezika za preostale sošolce. Predvideti so morali tudi vse možne odgovore. Na podlagi izhodiščnega besedila so začeli sestavljati naloge različnih taksonomskih stopenj. Pri tem koraku so razvijali veščine spraševanja – zahtevnost zastavljanja glede na obravnavano snov smiselnih in tehtnih vprašanj, priprava vprašanj, ki naj bi bila različno zahtevna, upoštevanje taksonomije (učencem ni treba poznati in poimenovati stopenj Bloomove taksonomije, temveč je pomembno predvsem to, da se učijo presojeti, kaj je treba pri iskanju odgovora »aktivirati v glavi« in zakaj je kaj »težko« – v ozadju je torej razmislek o miselnih procesih), presojanje ustreznosti vprašanj in utemeljevanje mnenj o tem. Znašli so se v zagati, koliko nalog sestaviti, kako določeno stvar poveš še drugače, da je na posamezno vprašanje možnih več odgovorov – predvidevanje, kako sestaviti nalogo, v kateri želiš preveriti več stvari, kako sestaviti primeren preizkus za vse ravni znanja.

Naslednjo uro sva skupinam dali še dodatno nalogo. Predebatirati so morali vse možne odgovore in jih tudi ovrednotiti oz. točkovati. Ko se je začel ta del ure, so se znašli pred vrsto vprašanj – koliko je vreden določen odgovor, kako točkovati, če je odgovor nepopoln, kako sestaviti primeren preizkus za vse ravni znanja itd. Pri vrednotenju nalog so si spet pomagali z lestvico, prirejeno po Bloomovi taksonomiji. Ugotovili so, da je težko predvideti vse možne odgovore, predvsem pri nalogah odprtega tipa, da so bila nekatera vprašanja zastavljena presplošno, nekatera so bila prelahka, nekatera nerazumljiva. Zelo pomembno je bilo skupinsko delo. Učenci so se med seboj spodbujali in s skupnimi močmi sestavili naloge za preverjanje.

Tretjo uro so skupine razdelile teste za preverjanje med učence drugih skupin; lotili so se reševanja nalog, ki so jih sestavili njihovi sošolci. Učenci so se reševanja lotili resno in odgovorno. Če je bila naloga sestavljena »nerodno« in je niso znali rešiti, so zraven napisali opombo, npr. da je ne znajo rešiti, da je navodilo nejasno, da zapisa ne znajo prebrati.

Zadnjo uro so rešene teste zopet dobile matične skupine, v katerih so učenci preverili rešitve. Zopet so se znašli pred vrsto vprašanj – kako ovrednotiti, če odgovor ni bil popoln, morda niso predvideli vseh možnih odgovorov, nekatera vprašanja so bila zastavljena presplošno, nekatera naloge so bile prelahke, nekatera vprašanja

nerazumljiva, torej tudi odgovori niso bili razumljivi ali pa jih sploh ni bilo.

Res je točkovanje in ocenjevanje pri preverjanju drugotnega pomena in sva bili pri pripravi na to uro v dvomih, ali naj učencem prepustiva tudi to nalogo. V duhu kritičnega pretresanja informacij in znanja sva se odločili, naj bo tako. Izkazalo se je, da so bili učenci zelo pozorni in so hitro izrazili svoje mnenje o neustreznem točkovanju glede na težavnost naloge, pa naj je bilo tej pripisanih premalo ali preveč točk.

Preostanek ure je bil namenjen pogovoru in evalvaciji dela. Razvila se je razprava o posameznih preverjanjih in predlogih za izboljšave. Seveda so bile nekatere naloge tudi neprimerne ali nejasne, skozi debato smo jih skupaj skušali popraviti oz. spremeniti/dopolniti ter ugotavljali, zakaj so neprimerne oz. nejasne. Učenci so sami zelo dobro prepoznali veljavnost vprašanj, kljub temu da verjetno ne poznajo učnega načrta.

Izkazalo se je, da so se dela lotili zelo kritično, z utemeljenimi odgovori so s sošolci pretresali sporne naloge. S predlogi so sodelovali vsi učenci. Z izvedenimi urami in načinom preverjanja so bili zelo zadovoljni, eni zaradi tega, ker so se na neki način prelevili v vlogo učitelja, drugi pa zato, ker so lahko, vsaj v določeni meri, pustili domišljiji prosto pot. Zanimivo jih je bilo opazovati pri delu, saj so se v skupinah med posamezniki med sestavljanjem nalog in točkovnika razvnele strastne debate.

Učenci so ob koncu na kratko ocenili delo v kratkem vprašalniku, ali jim je bilo delo v skupinah všeč in zakaj ter ali imajo predloge za izboljšavo.

Odgovori na vprašalnik so pokazali, da je bil tak način dela všeč vsem, saj so imeli pri sestavi in razdelitvi nalog v skupinah proste roke, takšno urjenje in iskanje nalog za sošolce se jim je zdelo zelo zabavno, menili so tudi, da so se veliko naučili o postavljanju vprašanj različnih stopenj, ki se vrednotijo različno, postavili so se tudi v vlogo učitelja – sestavljalca pisnih ocenjevanj znanja, skušali so predvideti različne rezultate. Ugotovili so, da sestavljanje testov ni ravno lahek zalogaj, da je potrebno za večplastne naloge, s katerimi preverjamo različne vrste znanja, kar nekaj časa in predvidevanja ter usklajevanja, da je naloga opravljena dobro. Zanimivi pa so bili tudi njihovi predlogi za izboljšavo dela. Tako npr. želijo, da bi njihove izdelke kdaj uporabili za ocenjevanje znanja.

Ure so bile uspešne, morda pa bi naslednjič veljalo razmisliti še o kaki uri več. Tudi da sva jim dali nalogo, o kateri sva na začetku dvomili, da ji bodo kos oz. ali je sploh pomembna, tj., naj sestavijo točkovnik kljub nepoznavanju učnega načrta in vrednotenja vprašanj, nama ni bilo žal. Predvsem tu so se učenci učili kritičnosti, presojanja informacij in usvojenega znanja. Res pa je, da so črpali iz predznanja in že iz znanih oblik preverjanja, kljub vsemu pa so morali vključiti miselne procese na več ravneh, aktivirati svoje znanje, da je lahko nastal tak izdelek.

## VIRI IN LITERATURA

De Bono, E. (2009). Naučite svojega otroka razmišljati. Rotis.

Justin, J. (2011). PIRLS in PISA. V: Konferenca Bralna pismenost v Sloveniji in Evropi (Zbornik konference), 38. Zavod RS za šolstvo.

Paul, R. (1993). Critical thinking: How to prepare students for a rapidly changing world: Foundation for critical thinking. Santa Rosa, CA.

Poznanovič Jezeršek, M. (2011). Razvijanje zmožnosti kritičnega branja pri pouku slovenščine. V: Konferenca Bralna pismenost v Sloveniji in Evropi (Zbornik konference), 108. Zavod RS za šolstvo.

Rupnik Vec, T. (2010). Kritično mišljenje kot kroskurikularni cilj. V: Rutar Ilc, Pavlič Škerjanc idr. 2010. Medpredmetne in kurikularne povezave, 381–404. Zavod RS za šolstvo.

Učni načrt. Program osnovna šola. Slovenščina (2011).

NPZ 2008 po 2. obdobju [http://www.ric.si/preverjanje\\_znanja/predmeti/materinscina2/2011120911325436/](http://www.ric.si/preverjanje_znanja/predmeti/materinscina2/2011120911325436/) (15. 1. 2013).